371.4205
AR
V. 26'

Zum Geleit

In unserer Zeit vollziehen sich auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens grundlegende Fortschritte, so daß hiermit erhöhte Anforderungen für die Vorbildung und Ausrüstung des Einzelnen hervortreten. Es ist daher nur naturgemäß, wenn sich immer mehr in der Erziehung der heranwachsenden Generation das Bedürfnis zeigt, Schule und Leben wieder in volleren Einklang zu setzen.

Aus diesen Bestrebungen heraus ist die erziehliche Knabenhandarbeit erwachsen. Sie machte sich notwendig, um die einseitige, geistige Bildung mit ihrer vorwiegend rezeptiven Tätigkeit durch praktische Beschäftigung zu ergänzen. Dafür sprachen nicht nur die Gründe einer vollständigeren und mehr harmonischen Ausbildung zur Persönlichkeit, sondern zugleich auch volkswirtschaftliche und soziale Gründe. Diesen Bedürfnissen hat der im Jahre 1881 von mir gegründete „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit" durch die Pflege des Handfertigkeitsunterrichts Rechnung zu tragen gesucht. Seine Aufgaben sind im Laufe der Jahre durch fachliche und pädagogische Kreise wesentlich vertieft und erweitert worden.

Aber auch der Schulunterricht selbst hat durch die stetig wachsende Menge des Wissensstoffes in zunehmendem Maße das Bedürfnis nach einer Verbesserung der Unterrichtsweise gezeitigt, da die jetzige vorwiegend ein Wort- und Gedächtniswissen schuf, das sich nicht genügend in lebendiges Können umsetzen ließ. Daher war es notwendig, daß zu „Wort und Zeichen" das „Werk" hinzutrat, um durch aktive Erarbeitung des Wissensstoffes ein Anschauungs- und Erfahrungswissen zu schaffen.

So trafen sich die langjährig gepflegten Bestrebungen des Vereins mit denen der modernen Schule. Ihren Bedürfnissen haben wir Rechnung getragen, indem wir in unserer Lehrbildungsanstalt für Knabenhandarbeit schon seit einigen Jahren Kurse für Werkunterricht einrichteten, die durch die immer wachsende Teilnahme ihre Notwendigkeit dartaten.

In der Richtung dieser Entwicklung liegt es, daß auch unser Vereinsorgan diese Probleme aufnimmt und neue Wege und Arbeitsweisen zeigt.

Möchte es in seiner neuen äußern und innern Ausgestaltung zu immer weiteren Erfolgen für unsere gute Sache führen, jedem einzelnen Schüler zu Nutz, dem deutschen Erziehungsideal zur Verwirklichung und unserm Vaterlande zum Segen!

Görlitz, den 15. Dezember 1911.

Dr. von Schenckendorff
Vorsitzender des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit,
Mitglied des Hauses der Abgeordneten.

Zur Einführung

Unter dem anspruchslosen Titel „Blätter für Knabenhandarbeit" ist unsere Zeitschrift 25 Jahre lang hinausgegangen und hat nach Kräften dazu beigetragen, die werktätige Erziehung zu fördern, sowohl in theoretischer Hinsicht, wie namentlich auch nach der Seite der praktischen Ausgestaltung. Aber der Rahmen des Arbeitsprogrammes hat sich im Laufe der Zeit stetig erweitert: wir durften uns nicht auf die Pflege der „Knabenhandarbeit" im engeren Sinne beschränken, sondern mußten vielmehr, nachdem dieser Gedanke Wurzel gefaßt hatte, den „Werkunterricht" im weiteren Sinne ins Auge fassen. Seine Vorteile sind nicht nur den Knaben, sondern auch den Mädchen zugänglich zu machen. Und nicht nur in der Schulwerkstatt machen sich die erziehlichen Einwirkungen der planmäßig betriebenen Handtätigkeit geltend, sondern auch im Klassenzimmer und überall, wo man sie sonst noch pflegt.

Nachdem somit durch die Aufnahme des Begriffes „Werkunterricht" in das Vereinsprogramm eine breitere Grundlage für unsere Tätigkeit geschaffen worden war, mußten wir naturgemäß auch mehr in die Tiefe gehen und alle einschlägigen Bestrebungen berücksichtigen, die in den Mittelpunkt der Erziehungsarbeit die Selbsttätigkeit und Selbständigwerdung des Kindes setzen. Von hier aus sind alle weiteren Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen zu begründen und zu regeln.

„Arbeitsschule" lautet das Schlagwort, mit dem man alle in dieser Richtung liegenden Reformbestrebungen zusammenfassen will. Gewiß ist das Wort Arbeitsschule ein Schlagwort und wie alle Schlagwörter leicht mißverständlich; zweifellos ist es auch vielfach falsch verstanden worden, und noch heute geschieht dies oft genug. Für uns ist die Arbeitsschule weder Handarbeitsschule schlechthin, noch steht sie der „Lernschule" feindlich gegenüber. Denn auch in der Arbeitsschule soll gelernt werden, aber Wege und Ziele der Arbeitsschule gehen über die der bisher üblichen Schularbeit hinaus, indem einmal bei der Aufnahme des Wissens alle Sinne möglichst ausgiebig benutzt werden und andererseits alle Formen körperlicher wie geistiger Tätigkeit für eine tiefe und breite Anwendung des erworbenen Wissens herangezogen und damit auch in viel weiter gehendem Maße als bisher in den Dienst der Erziehung, vornehmlich der Willens- und Charakterbildung gestellt werden.

Das Kind soll nicht Objekt der Belehrung sein, sondern durch eigene Arbeit zu Kenntnissen und Können gelangen, wobei nicht nur Gedächtnis und Verstand, sondern auch Phantasie, Gefühl und Wille, nicht nur Ohr und Auge, sondern auch die Hände nach Möglichkeit mitwirken. Dies letzte ist rein äußerlich genommen eine wesentliche, aber nicht die einzige unserer Forderungen für die moderne Schule.

Müssen wir noch besonders betonen, daß wir bei Handarbeit nicht an mechanisierte Beschäftigung denken? Wenn sie aber das nicht ist, dann erfordert sie erhebliche Gehirnarbeit, ist also ein erwünschtes Mittel zur Schulung

des Geistes. Und da sie vom Schüler mit Lust und Liebe geübt wird, liegt in ihr selbst ein Sporn zum Wirken, zum Ueberwinden von Schwierigkeiten. Deshalb wollen wir sie als willensbildenden Faktor in der Erziehung des Kindes nicht missen. Aber nicht künstlich — etwa nur als ein neues „Lehrfach" — soll sie in die Schule hineingetragen werden; sie gehört ihrem innersten Wesen nach in den Organismus der modernen Schule, der Schule der Selbsttätigkeit, der Arbeitsschule.

Wie die in dieser Selbsttätigkeit wirkenden Bildungs- und Erziehungskräfte in der Arbeitsschule auszuwerten sind, das soll in dieser Zeitschrift dargelegt werden. Dabei ist uns die Mitarbeit aller in dieser Hinsicht erfahrenen Männer und Frauen herzlich willkommen. Enge Grenzen wollen wir nicht ziehen, jeder Standpunkt soll zu Worte kommen und jede Meinung gehört werden, die neu und wertvoll ist. Der ganze Bereich der Erziehung und Bildung durch wirkende Betätigung ist unser Arbeitsfeld. Möge es sich da handeln um den Arbeitsunterricht (Handfertigkeitsunterricht) im engeren Sinne oder um Elementarfächer oder wissenschaftlicher Disziplinen, um Volks- oder höhere Schule, um künstlerische, intellektuelle oder Willensbildung: überall kommt es uns darauf an, neue fruchtbare Gedanken, erprobte Methoden und aus der Erfahrung geschöpfte praktische Ratschläge vorzulegen und dadurch mitzuarbeiten an der Ausgestaltung unseres Schulwesens und an der inneren Kräftigung des heranwachsenden Geschlechts.

In diesem Sinne stellen wir unsere Zeitschrift in den Dienst der Jugenderziehung und nennen sie „Die Arbeitsschule". Möchten sich um dieses Banner alle die scharen, die mit uns einig sind in der Forderung:

Erziehung durch Arbeit!

Der Handfertigkeitsunterricht und die Reform der deutschen Schule

Von H. Gaudig in Leipzig

Wenn die Bewegungen, deren Ziel die Reform der deutschen Schule ist, noch nicht zu den Ergebnissen geführt haben, die den Reformern und den Freunden der Reform erwünscht erscheinen, so liegt das zunächst an einem objektiven Grunde, der leider nicht genügend gewürdigt wird: alle Reformbewegungen, die wir in der letzten Zeit erlebt haben und in unseren Tagen erleben, sind, soweit sie nicht auf der Höhe jener kleinen Additions- und Subtraktionsexempel stehen, durch die einem Fach ein paar Stunden genommen und einem anderen ein paar Stunden zugelegt werden, soweit sie also überhaupt den Namen Reformbewegungen verdienen, — Versuche, die deutsche Schule der Gegenwart und der Zukunft der neuen Kulturära mit ihren neuen Lebensidealen anzupassen, die sich in einer Fülle von Erscheinungen ankündigt. Da sich aber diese neue Kulturära bei aller Kraft ihres Lebensdrangs doch noch nicht allseitig klar und deutlich ausgesprochen hat, so

kann auch die Schulreform noch nicht die Energie der klaren Zielstrebigkeit und der festen Geschlossenheit entfalten. Andrerseits erklärt sich die Langsamkeit des Fortschritts der Reform aus dem zähen Widerstand der bestehenden deutschen Schule, die — vernehmlich in einzelnen ihrer Gruppen — mit sich zufriedener ist als das deutsche Volk mit ihr; das deutsche Volk, das eine Zeit starker Bewegungen und schwerer Erschütterungen heranziehen fühlt und darum eine auf eine neue Zeit vorbereitete und eingestellte Jugend heranwachsen sehen möchte. Ein dritter Grund für die Langsamkeit des Reformfortschritts liegt in der Art der Reformen selbst. Drei Momente seien hier hervorgehoben: einmal ist es die Eigenart der Reformer gewesen, ihre Bedeutung zu überschätzen, zweitens haben sie sich gegen andere Reformbewegungen und gegen die Idee einer allgemeinen, prinzipiellen Reform der deutschen Schule isoliert, und drittens ist der Periode dieser jugendlicher Begeisterung nicht die Periode der Selbstkritik und der festen Selbstbehauptung innerhalb des Kritikbeständigen gefolgt. Das beste Beispiel gibt die Kunstbewegung, von der es in unserer Zeit so peinlich still geworden ist, wie es selbst die schärfsten Kritiker in der Zeit der Blüteperiode dieser Bewegung nicht prophezeit haben. Die Gründe liegen erstens in der Selbstüberschätzung: man glaubte mit einer scharfen Polemik gegen das, was sich bis dahin Kunstpflege in der deutschen Schule genannt hatte, und mit der Forderung neuer (künstlerischer) Kunstpflege zugleich die deutsche Schule reformiert zu haben, obwohl man sich hätte sagen können, daß dies nur möglich sein würde, wenn das Lebensideal einer Nation seinem inneren Kern nach ästhetisch sein könnte. Man sagte sich ferner nicht, daß eine ideale Kunstpflege in einer Schule, wie sie bis dahin die deutsche war, einfach ein fremdes Element darstellte, das in dem Ganzen, in das es eingedrungen war, keine Existenzmöglichkeit hatte: man konnte z. B. die feine Blüte des freien Kunstschauens nicht in einer Schule erwarten, die mit dem Prinzip der freien Tätigkeit auf ihren übrigen Arbeitsgebieten noch so wenig Ernst gemacht hatte. Und drittens fehlt unsern Kunsterziehern — die Zähigkeit, die auch den zähen Widerstand überwindet.

Der Handfertigkeitsunterricht wird, das müssen auch seine Gegner einsehen, von der Gunst des Tages getragen. Nachdem er lange Zeit ein bescheidenes Dasein außerhalb des Bannkreises der Schule geführt, in dieser Zeit aber zu seinem Glück sich autonom aus dem Prinzip der Handfertigkeit heraus entwickelt hat und zu sicherer Zielsetzung und Technik gekommen ist, wird sich ihm jetzt, so darf man hoffen, die deutsche Schule öffnen und ihn als ein integrierendes Stück ihres Arbeits- und Lebensplanes aufnehmen.

Soll die Handfertigkeitsbewegung sich behaupten und der Handfertigkeit auf die Dauer ihr Platz im Arbeitsplan der deutschen Schule bleiben, so muß sich die Handfertigkeitsbewegung, wie ich es bereits in dem „Vorbericht" für die Dresdner Tagung des Vereins für Schulreform ausführte, vor allem vor der Selbstüberschätzung hüten. Sie würde den Grundfehler der Kunsterziehungsbewegung begehen, wenn sie von der „Schulreform

durch Handarbeit" spräche. Einen Beitrag, und zwar einen m. E. sehr wertvollen, soll sie zur Schulreform beisteuern; aber wer nur einigermaßen die große Anzahl von Ansatzpunkten überschaut, die eine Reform der deutschen Schule berücksichtigen muß, der muß die Formel „Schulreform durch Handarbeit" als Selbstüberschätzung ansehen. Daß die besonnenen Träger der Bewegung von Selbstüberschätzung frei sind, versteht sich von selbst; aber die Bewegung tut gut, die Enthusiasten der Überschwänglichkeit von sich abzuweisen. Keinen guten Dienst tun der Handfertigkeitsbewegung auch die Anhänger der Gedankenfolge, die Schule solle nichts als Staatsbürger bilden, das heiße aber zunächst, sie mit der Handfertigkeit, mit der manuellen Geschicklichkeit ausstatten, die zum Ergreifen eines Berufs erforderlich sei. Wenn die übrigen Schuldisziplinen erst im Gefolge der Handfertigkeit das Existenzrecht in der deutschen Schule haben sollen, so kann man sich nicht wundern, wenn diese Fächer als die Disziplinen der allgemeinen Bildung gegen den „banausischen" Eindringling Front machen. Ebenso tut sich die Handfertigkeit keinen Dienst, wenn sie allein von ihrer Arbeit das gefährliche Wort „produktiv" oder gar „schöpferisch" gebraucht. Man könnte so paradox sein und behaupten, produktiv könne auf der Schule (besonders auf der Volksschule) alles oder nichts sein; jedenfalls liegt in den anderen, besonders den „geistigen" Disziplinen die Unproduktivität der Schüler, wenn man darunter die Unfähigkeit, frei von sich aus und darum eigenartig zu arbeiten versteht, nicht in der Natur dieser Disziplinen, sondern in der Verkehrtheit ihrer Methoden. Die Methode des Handfertigkeitsunterrichts als Fach aber ist nicht eine aus der Natur der Handfertigkeit sich gleichsam mit Notwendigkeit ergebende; das Arbeiten in der Handfertigkeit kann im schlimmsten Sinne handwerksmäßig sein. So gewiß wie das Leben in den „geistigen" Disziplinen selbst Geist haben muß und den Geist, Geist zu erwecken, damit die geistige Arbeit nicht Handwerksarbeit wird, so muß der Lehrer der Handfertigkeit Geist haben und den Geist, Geist zu erwecken, damit die Handarbeit Geistesarbeit, freitätige Arbeit wird.

Zu einer falschen Selbsteinschätzung kann der Handfertigkeitsunterricht besonders dann kommen, wenn er seine ideal gedachte Unterrichtsform mit rückständigen Unterrichtsformen in anderen Disziplinen vergleicht. Besonders bedenklich erscheint es, wenn er die „Arbeitsschule" der Zukunft, die nach der manuellen Arbeit den Namen tragen soll, mit der „Lernschule", womit man die bisherige deutsche Schule meint, vergleicht. „Lernschule" ist eine ganz ungewöhnlich unglückliche Charakteristik der Gegenwartsschule, und wenn die Zukunftsschule den Ehrennamen „Arbeitsschule" tragen wird, so wird sie es zwar, das möchte ich wünschen, nicht zuletzt mit darum, weil sie die Handfertigkeit in ihrem Lehrplan als einen unauslöslichen Teil des Ganzen hat, aber vor allem darum, weil die wesentliche Arbeitsform, der in allen Fächern, „geistigen" wie technischen, zugestrebt wird, die Form der freien, selbsttätigen Arbeit ist.

Nicht durch ein Messen an veralteten Maßstäben soll der Handfertigkeitsunterricht sein Selbstwertgefühl gewinnen und stärken, sondern aus dem

klaren Bewußtsein seiner Eigenart und der von ihm ausgehenden eigenartigen Wirkungen. Mit der Handfertigkeit wird in den Lehrplan ein neues, wertvolles Element, die Technik, eingeführt. Bei aller Verwandtschaft mit der graphischen Fertigkeit, ist hier doch eben ein neues Element gegeben. „Mir selbst", so wiederhole ich aus dem „Vorbericht", „steht die Technik hoch, da sie durch die Entwicklung einer eigentümlichen Form praktischer Intelligenz, der technischen Intelligenz, und durch die Einschulung der Hand für die Ausführung der Zwecke, die das technische Denken setzt, in unserer Jugend eine eigenartige wertvolle Kräftegruppierung ausbildet, die man — wenn auch nur in den Anfängen — im Zeitalter der Technik innerhalb des Totals humaner Bildung nicht missen möchte."

Diesem selbständigen Wert der Handfertigkeit entspricht es, daß sie als selbständiges Fach mit besonderen Stunden auftreten muß. Wollte man die Handfertigkeit bloß innerhalb anderer Fächer, wenn man sie und soweit man sie hier gerade braucht, pflegen, so führte diese Gelegensarbeit zu nichts als zu Pfuscherei, denn der Lehrgang könnte dann nicht fachgemäß aufgebaut werden, und obendrein würden die eingeschalteten Übungsstunden den Aufbau der Fächer, in die sie eingeschaltet wären, stören. Ist aber die Handfertigkeit als Fach eingeführt, so kann sie dann auch als „Prinzip" ihre Wirksamkeit entfalten, besonders in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe.

Oben wurde als ein zweiter Mangel der Reformbewegungen bezeichnet, daß sie nicht in innere Beziehung zu der gesamten Reformbewegung traten. Der Handfertigkeitsunterricht hat es leicht, diesen Fehler zu vermeiden, weil der Geist dieser Reformbewegung seine Methode bereits durchdrungen hat.

Wenn in dem Prinzip der Selbsttätigkeit, des freien Arbeitsvorgangs das große methodische Grundprinzip der Schule der Zukunft gefunden ist, wenn es in allen Disziplinen der Zukunftsschule Ziel sein muß, daß der Schüler eine Arbeit freitätig angreifen und freitätig durchführen lernt, dann hat es der Handarbeitsunterricht wahrlich nicht schwer, sich dem großen methodischen Grundprinzip der Zukunftsschule gemäß zu gestalten. Ja, wie schon der Ausdruck „Arbeitstechnik" erkennen läßt, ist die Methode der geistigen Arbeit, wie sie die Zukunftsschule fordern wird, der Methode der manuellen Arbeit wesensverwandt: hier wie dort handelt es sich um nichts als um die Erlernung der Technik, und der Weg, der in den „geistigen" Disziplinen zur Herrschaft über die Technik führt: Beobachtung werdender Arbeit, Ablesen der Technik aus solcher werdenden Arbeit, denkendes Ergründen der Zweckmäßigkeit der angewandten Technik, Nachmachen unter dem schonenden Handführen des Meisters, unter begleitendem und nachfolgendem Urteil; geduldiges, fleißiges Einüben, endlich freies Arbeiten unter differenzierender Anpassung der Arbeitsweise an den Arbeitsgegenstand — dieser Weg ist doch wohl der Weg der Arbeitserziehung im guten Handwerk.

Mit Recht betont der Handfertigkeitsunterricht die Willensenergie, die er auslöst. Auch hier tritt ein Zug der Kongenialität, ein Zug der Übereinstimmung zwischen dem Geist des guten Handfertigkeitsunterrichts und dem Geist hervor, der die Zukunftsschule durchwalten soll. Der Mangel an Willenhaftigkeit bei den Arbeitsvorgängen ist ja einer der Hauptfehler der Gegenwartsschule, in der der Schüler viel zu viel muß und viel zu wenig will, viel zu viel wollen muß, viel zu wenig wollen will, in der der Lehrer viel zu viel will und der Schüler viel zu viel gewollt wird.

Ebenso entspricht die Arbeitslust, die Arbeitsfreude, die uns die Kenner des Handfertigkeitsunterrichts als eine notwendige Begleiterscheinung, als Wirkung und Ursache der manuellen Energie darstellen, einer Forderung an die Schule der Zukunft: positive Arbeitsgefühle sollen den gesamten Arbeitsvorgang begleiten und energisch erhalten, vom Anfang an, von der Zielsetzung, hindurch durch alle Schwierigkeiten, bis zur Prüfung des Endergebnisses, bis zu dem Augenblick, wo aus der Freude am vollendeten Werk die Lust zu neuer Arbeit entspringt. Gefühlskälte kann so wenig die geistige wie die manuelle Arbeit ertragen; für beide gibt es eine Polargrenze, jenseits deren nichts mehr gedeiht.

Die Technik zielt auf das Herstellen; so hilft sie der Tendenz der Zukunftsschule, die auf das Herstellen gerichtet ist, Herstellen im allgemeinen Sinn genommen, nicht nur vom Herstellen des Gegenständlichen. So gewiß wie die Schule der Zukunft den „selbständigen Arbeitsvorgang" betont, so gewiß sie die gesamte Arbeit in eine planmäßige Folge solcher Arbeitsvorgänge auflöst, so gewiß wird sie mehr als die Schule der Gegenwart das abgeschlossene Ergebnis, das „Werk", auch in den „geistigen" Disziplinen betonen. Weniger gleichförmiges Abarbeiten von Pensen in der Klasse, mehr geschlossene Arbeitsleistung der einzelnen Schüler — dürfte eine der Forderungen der Zukunftsschule lauten.

Herstellen ist im gewissen Sinne ein „Darstellen". Nach darstellendem Tun sehnt sich die Seele der Jugend; im Darstellen will sie sich ausgeben; im Darstellen will sie das Gegengewicht des Aufnehmens. So entspricht der Handfertigkeitsunterricht auch hier einer Grundtendenz gesunder Pädagogik.

Der Handfertigkeitsunterricht rückt die Schule — so betont er mit Recht — dem Leben nahe. Wenn aber irgendein Zug der Reformbewegung sich durchsetzen wird, so ist es der Zug nach Lebensnähe, besser nach der Durchdringung mit dem Leben. An der „feigen Retraite vor der Wirklichkeit" oder an der Forderung, der Schüler unserer Zeit müsse der Bürger verschwundener klassischer Zeiten werden, geht die Schule zugrunde und überläßt ihre Aufgabe einem gefährlichen Schulmeister, dem Leben selbst.

Und endlich noch eins: die Handfertigkeit dient der geistleiblichen Ausbildung; sie wirkt damit einem einseitigen Intellektualismus entgegen und dient so (wie auch durch den gesamten Geist, der ihre Arbeit durchdringen muß) der Entwicklung des schönen Ganzen, das wir Persönlichkeit nennen.

Die Arbeitsschule

Von Max Löweneck in Augsburg

Wir leben in einer unbehaglichen Zeit. Unsäglich erschwert, so hört man allgemein klagen, ist heutigestags alles Wirken im öffentlichen wie im privaten Leben. Der Beamte und der Richter, der Geistliche und der Lehrer, der Industrielle, der Kaufmann und der Handwerker, sie alle beschweren sich über die schonungslose Kritik, der sie ausgesetzt sind, über einen immer wachsenden Mangel an Fügsamkeit der Erwachsenen wie der Jugend. Gewiß sind viele solcher Klagen in bösem Willen und schlechter Erziehung, in ungenügendem Verständnis und unzureichender Einsicht begründet. Aber solche Einzelerscheinungen wie schwierige Untertanen und Untergebene hat es immer gegeben und wird es immer geben. Wenn die Klagen so allgemein berechtigt sind — und sie sind es — so muß ein tieferer Grund, eine Erscheinung der Entwicklung vorliegen. Und so ist es in der Tat. Ich glaube, wir können die Summe der Beobachtungen ziehen, wenn wir sagen, daß auf allen Gebieten ein Schwinden der Autorität festzustellen ist.

Das scheint ein gefährliches Übel, ja einen Zusammenbruch zu bedeuten. Denn Autorität — Geltung höchster Werte — muß immer sein, soll sich ein gedeihliches Leben entfalten. Ideale müssen bleiben, und die Menschen müssen der Hingabe an die Ideale fähig sein. Wenn aber auch die Ideale ihr Wesen nicht ändern, so wechseln sie doch ihre Gestalt. Ihre Gestalt aber paßt sich dem jeweiligen Kulturstand an. Der herkömmliche Autoritätsbegriff umfaßte die Formen des menschlichen Gesellschafts- und Geisteslebens als etwas für sich, über den Menschen Bestehendes; nach ihm ist der Staat etwas Abstraktes, das die Menschen nur als Objekte in sich schließt. Dieser Autoritätsbegriff ist, wir fühlen es, nicht mehr haltbar. Auch trotz aller Versuche ihn mit Gewalt festzuhalten. Solche Reaktionen werden nicht siegreich bleiben, sie sind nur das letzte Aufflackern eines erlöschenden Lebens. Selbst die höchsten Werte bleiben für uns ohne Inhalt und Reichtum, wenn wir nicht durch eigenes Streben eine persönliche Beziehung zu ihnen gewonnen haben.

Der Staat ist uns nicht mehr etwas für sich über den Bürgern Bestehendes; Träger aller staatlichen und sonstigen Organismen sind vielmehr die Menschen selbst; jeder einzelne Mensch ist ein mitbestimmender Teil in der Masse, welche die Gesellschaft ausmacht. Die einzelnen haben es in der Hand, die Formen der Gesellschaft und des Staates zu gestalten oder wenigstens ihren Einfluß auf die Gestaltung geltend zu machen. Und, was ethisch das Wichtigste ist, jeder einzelne ist nach dem Maße seines Wirkens und seines persönlichen Könnens für die Gestaltung verantwortlich und muß diese Verantwortung auch fühlen. So tritt an die Stelle der blinden Unterordnung unter die starre Form die bewußte Einordnung in einen lebendigen und beseelten Organismus.

Nicht mehr die blinde Autorität wird die Massen führen, ihr eigenes Gewissen, ihr politisches und soziales Gewissen, muß sie in ihrem Handeln bestimmen.

Nun sehen wir freilich, daß die Entwicklung der staatlichen und sozialen Verhältnisse und Zustände der Bildung der Massen vorausgeeilt ist; daß weite und breite Schichten des Volkes geneigt und bereit sind, die überlieferten Formen der Autorität abzuschütteln, aber nicht einsichtig und reif genug, um nach neuen zu leben. Aus diesem Mangel an Übereinstimmung ergibt sich das Unsichere und Unbefriedigende unserer Verhältnisse.

Nach ihrem Gewissen können nur Persönlichkeiten handeln, d. h. Menschen, die die Werte des Lebens nicht nach der Überlieferung und dem Herkommen schätzen, sondern nach der inneren, aus ihrer tiefsten Eigenart erwachsenden Beziehung zu diesen Werten; Menschen von starkem Willen und voll Ehrlichkeit, die den Mut haben, das abzuweisen, was sie nicht in ihrem Inneren fühlen, was sie nicht aus sich heraus entwickelt haben oder entwickeln können. Aus solchen Menschen müßte der Staat bestehen. Das ist ein Ideal und ist, wie alle Ideale, unerreichbar. Aber wie überall im Leben, müssen wir auch hier an die Stelle des Ideals das Streben nach dem Ideal setzen. Das Streben nach dem Ideal wird verkörpert durch die Erziehung. Für sie gewinnen wir demnach aus dem Gesagten ein scharf umrissenes Ziel: Es gilt Einzelwesen zu bilden für den Dienst der Gesamtheit, Eigenart zu entwickeln für die Stärkung der Volkskraft. Es gilt Menschen heranzuziehen, die sich selbst treu sind, um dem Ganzen treu zu dienen, Menschen, die nicht nach dem Herkommen und dem blinden Zwang ihr Handeln einrichten, sondern nach der Stimme ihres Gewissens und ihrer Überzeugung.

Es liegt durchaus im Wesen des hergebrachten Autoritätsbegriffes, wenn das Ziel der Erziehung in etwas außerhalb der Jugend Bestehendes gesetzt wurde, in den Begriff der sog. allgemeinen Bildung. Ein ebenso unklarer wie verderblicher Begriff! Er führte dazu, den Lehrstoff an erste Stelle zu setzen, den Lehrstoff, der ohne innere Beziehung zum Kinde als etwas Absolutes gegeben wurde. Man strebte nach einer Durchschnittsbildung, die zu einer gewissen Uniformierung der Geister führen mußte. Aber die Kraft des menschlichen Geistes liegt nicht in der Uniformierung, sondern in der Differenzierung der Gedankenwelt. Nicht dadurch, daß die Kinder wieder annähernd das werden, was wir sind oder zu sein glauben, sondern dadurch, daß sie ihre Eigenart entwickeln, entsteht eine Bereicherung für das Menschengeschlecht. Darum darf das Ziel der Erziehung nicht ein Durchschnittsmaß von Wissen sein, sondern eine möglichste Entfaltung von Kräften. Methode und System müssen in der neuen Schule zurücktreten, und dafür muß alles daran gesetzt werden, das Kind zum eigenen Erarbeiten des Stoffes zu bringen. Dieses Erarbeiten besteht darin, daß jeder Eindruck zu einem Ausdruck gestaltet wird. Was durch die Sinne eingeht, wird wieder verloren, wenn es nicht in irgendeiner Weise auf unser Handeln eingewirkt hat. Es kann sonst auch rein gedächtnismäßig nur in beschränktem Maße festgehalten werden. Wenn wir aber den Eindruck zu einem Ausdruck bringen, wenn wir ihn in eine bestimmte Tätigkeit übersetzen, so entsteht aus diesem Ausdruck, aus dieser Tätigkeit ein neuer

Eindruck, der auf unser Bewußtsein zurückwirkt. Was wir über einen Eindruck gesprochen, hören wir, was wir über ihn geschrieben und gezeichnet haben, sehen wir, was wir über ihn gestaltet haben, fühlen und sehen wir. Und indem wir die neuen Eindrücke unserer motorischen Äußerungen mit den durch die Sinne ursprünglich wahrgenommenen zusammenhalten, vergleichen, nach einer Kongruenz beider streben, klären und vertiefen, berichtigen und vervollständigen wir unsere Vorstellungen. Das Wesentliche aber ist, daß wir auf diese Weise Persönliches entfalten können, daß der ganze Gegenstand aus der Sphäre der objektiven Welt in die persönliche des eigenen Ichs gerückt wird. Hierdurch werden Gefühlstöne geweckt und eine Arbeitsfreude erzeugt, die dem ganzen Lernprozeß wirksam zu Hilfe kommen. Und was das Wichtigste ist, bei solchem Unterricht gewinnt das Kind allmählich eine Methode, die es befähigt, sich mit den fremden und neuauftretenden Erscheinungen im Schul- und im späteren Leben auseinander zu setzen. Und das ist schließlich das Ziel aller Bildung: den Erscheinungen und Vorgängen des Lebens nicht mit leerem oder getrübtem Blick gegenüberstehen, sondern sie geistig ergreifen, verarbeiten und zu uns selbst in Beziehung bringen, um uns schließlich durch eine aus dem Kern unserer Persönlichkeit heraus entwickelte Stellungnahme über sie zu erheben.

Neben diesen allgemeinen Grundsätzen, die sich auf die Gestaltung alles Unterrichts beziehen, pflegt die Arbeitsschule aber noch eine besondere Unterrichtsmaßnahme. Sie will zu den bisher schon geübten Ausdrucksmitteln, zum Zeichnen, Sprechen und Schreiben noch ein weiteres Ausdrucksmittel fügen, das körperliche Gestalten, sie will dem Handarbeitsunterricht eine Stelle in der Schule einräumen. Warum das?

Wir wissen, daß die Pforten der Erkenntnis die Sinne sind. Der Schulunterricht hat aber bis jetzt eine ungemein wichtige Eingangstür verschlossen gehalten. Er wies das Kind einseitig nur auf die optisch- und akustisch-motorischen Sinne hin; um die Ausbildung des Tast- und des Bewegungssinnes hat er sich bislang fast gar nicht gekümmert. Das ist ein Fehler, ein Mangel, weil gerade diese Sinne in der Entwicklung des Kindes bis zum Schuleintritte eine ungemein bedeutende Rolle spielten. Nun auf einmal soll das Kind auf diese ihm so reich und munter fließende Quelle verzichten. Das Leben in der Schule ist so „etwas ganz Anderes" als das Leben im Elternhause; die Schule ist eine Welt für sich, eine Insel, von der keine Brücke in die kleine und doch so belebte Welt des Kindes führt. Wir können aber das Interesse des Kindes nur dann gewinnen, nur dann Lust und Freude in ihm erwecken, wenn wir an seine bisherige Art zu lernen anknüpfen, wenn wir zur Gewinnung von Vorstellungen alle Sinne verwerten, wenn wir den Drang des Kindes zum Schaffen und Bauen berücksichtigen und vom Spiel sachte aber zielbewußt einen Weg bahnen zur ernsten Arbeit.

Aber noch aus einem anderen Grunde ist der Arbeitsunterricht in der Schule notwendig. Wir sahen das Ziel der Erziehung nicht in einem Durchschnittsmaß von Wissen, sondern in der Entfaltung von Kräften. Darf da

die Ausbildung der Handtätigkeiten, die Entwicklung der sie beherrschenden Nervenbahnen vernachlässigt werden? Besteht nicht die Gefahr, daß ein Brachliegenlassen der in Betracht kommenden Funktionen eine schwere Schädigung in der Entwicklung der Jugend mit sich führt, die um so bedauerlicher ist, als mehr denn vier Fünftel derselben einst durch ihrer Hände Arbeit sich ihren Lebensunterhalt verdienen müssen?

In früherer Zeit, als die Verhältnisse der menschlichen Produktion nach einfacher waren, hatten die Kinder in ihrer schulfreien Zeit wohl Gelegenheit und Muße, sich in dieser und jener Kunstfertigkeit zu betätigen. Sie konnten vor allem Zeugen aller jener Tätigkeiten sein, die auf die Herstellung der Güter gerichtet sind. Heute ist das anders geworden. Diese Tätigkeiten haben sich im wesentlichen hinter die hohen Mauern der Fabriken zurückgezogen, und auch von der gewerblichen Tätigkeit ist das Kind sogar durch gesetzliche Bestimmungen ausgeschlossen. Man vergesse nicht, daß heute Tausende von Kindern gar keine Vorstellung mehr von der beruflichen Arbeit des Vaters haben. Da besteht doch im höchsten Grade die Gefahr, daß das Kind isoliert dastehe und ohne Begriff davon aufwachse, wie die Menschheit ihre Bedürfnisse an Werkzeugen und Gegenständen des täglichen Gebrauches befriedigt. Und doch soll das Kind allmählich hineinwachsen in den Betrieb der Gütererzeugung, es soll mindestens eine Vorstellung davon gewinnen. Es muß deshalb herangeführt werden an die Wurzeln unserer Kultur, damit es selbst einmal eintreten kann in die Reihe der daran Arbeitenden. Daher muß die Schule bei den heutigen Verhältnissen diese Aufgabe selbst übernehmen, und sie wird es tun durch Einführung des Arbeitsunterrichtes.

Es ist demnach durchaus falsch, anzunehmen, der Arbeitsunterricht diene bloß zur Erziehung manueller Fertigkeiten, und es solle in der Arbeitsschule die geistige Arbeit zugunsten der körperlichen zurückgedrängt werden. Der Arbeitsunterricht macht die Schule allein noch nicht zur Arbeitsschule. Es müßte geradezu als eine außerordentliche Gefahr bezeichnet werden, würde der Werkunterricht jetzt, etwa durch eine Verfügung von oben herab, allgemein verbindlich eingeführt werden. Was not tut, ist zunächst eine Umgestaltung des Schulunterrichts im Sinne des selbst Erarbeitens, des geistigen Schaffens, der produktiven Arbeit. Erst wenn diese Grundsätze einmal allgemein durchgeführt, wenn die Schulverwaltungen und die Lehrenden von diesem Geiste durchtränkt sein werden, dann wird auch der Arbeitsunterricht — von selbst — Eingang in die Schule finden; dann wird er auch in dem Geiste erteilt werden, der ihn fruchtbar machen wird, in dem Sinne der Entwicklung von Kraft und Eigenart.

Die Arbeitsschule als Förderin unserer konkreten Kultur

Von Max Seliger in Leipzig

Die schulmäßigen Grundlagen der allgemeinen Bildung der Deutschen sind wesentlich ethischen Inhaltes und rein begrifflicher abstrakter Art.

Fast unentwickelt lassen wir die körperlichen Fähigkeiten. Es bleibt dadurch eine Lücke in der allgemeinen Bildung, eine Lücke, die sich später bemerkbar macht, direkt für die Berufe technischen und kunsttechnischen Charakters und indirekt in einer erheblichen Verständnislosigkeit und Gleichgültigkeit der Nation für das Schaffen dieser Berufsgruppen.

Darüber ist wohl kein Zweifel, daß wir auch eine grundsätzliche Höherwertung aller wissenschaftlichen oder richtiger geistigen Bildungswerte haben. Der Geist gilt höher an Wert als der Körper und alle geistige Leistung höher als körperliche. Das ist auch in Ordnung und wäre noch berechtigter, wenn die körperliche geistlos wäre! Aber es ist nicht in Ordnung, daß die körperlichen Leistungen als gänzlich geistlos gelten und daß die körperlichen Fähigkeiten sehr unterschätzt werden. Die auf rein geistigen Schulübungen, auf reinem Wissen ruhenden Bildungselemente stehen in den Lehrplänen aller Schularten zu den Bildungselementen, welche erheblich in künstlerischem oder technischem Grunde wurzeln, oder zu den Übungen, die auf leibliche Gewandtheit und Kraft hinzielen, im zeitlichen Verhältnis etwa wie 30 zu 4 oder 5. Darum ist es natürlich, wenn die Forderungen jetzt von der Seite kommen, die quantitativ so wenig in der Schule den Boden für sich beackert sieht — von der Seite der Vertreter der technischen Berufe und der Körperausbildung — nennen wir sie Techniker und Wehrkraftförderer. — Wir werden zu einem Frieden — ich will gar nicht sagen zur Ruhe des Gleichgewichtes — nicht eher gelangen, als bis die bisherige sogenannte „allgemeine Bildung" auch technische und körperliche Übungen mehr berücksichtigt, wenn die rein geistigen Übungen sich mit weniger Lehrstunden begnügen und die freiwerdenden Stunden den Fächern der technisch künstlerischen Kultur und der Leibeskultur überwiesen werden.

Selbst wenn man die rein geistigen Interessen und Übungen als die wichtigsten in den Vordergrund stellt und überwiegen läßt, so sollten jene anderen mehr technischen und körperlichen mindestens baldigst $^1/_3$ der Gesamtstunden des Schulplanes umfassen.

Die Folgen jener angedeuteten geistigen Überfütterung der Deutschen und das breite Fehlen der Erziehung zur körperlichen Arbeit sind die allgemeine Überschätzung und man kann wohl sagen Überflutung der wissenschaftlichen Berufe und der Berufe, die auf bloßes Wissen basiert sind, die Abkehr geistig Befähigter von den manuell schaffenden Berufsarten und eine Bevorrechtung der Berufe, für die ein stärkeres wissenschaftliches Fundament nötig ist — eine Bevorrechtung, die durch gute Erziehung im Elternhause einen berechtigteren Grund hätte. Eine weitere Folge ist Überhebung der

vorherrschend rein geistig schaffenden Berufsstände über jene, die das konkrete und manuelle Gestalten berufsmäßig ausüben; und die fernere Folge ist die breite Unkultur jener höher stehenden sogenannten „Gebildeten" auf dem Felde der konkreten Kultur. Ich glaube, unser Klassenhaß ist nicht nur eine Frage des Geldbeutels und des Besitzneides, sondern auch eine solche des Unverständnisses und der Mißschätzung der gegenseitigen Leistungen aller in einem Kulturlande nötigen Berufe und Stände und eine Schuld der Überhebung der rein Geistigschaffenden. Die ungenügende frühzeitige schulmäßige elementare Vorbereitung des deutschen Volkes für alle Probleme der konkreten Kunst, des Kunstgewerbes, des Gewerbes, der Industrie und Technik ist für den Beobachter, der diese Dinge zum Ziel des Erkennens machen muß, in die Augen springend.

Und es ist ihm auch klar, daß diese durchschnittliche allgemeine Unkenntnis aller technischen und kunsttechnischen Werte des konkreten Gestaltens nicht durch reine begriffliche Methoden oder Theorien allein beseitigt werden kann, sondern durch Verfahren, wie sie der Handfertigkeitsunterricht und die Arbeitsschule anzuwenden begonnen haben.

Die letzte Wirkung des Fehlens eines Fundamentunterrichtes zur Erkennung und Messung der Werte unserer konkreten Kultur — die auch Handelswerte sind — ist, daß der Deutsche durchschnittlich, je mehr er mit Wissen allein ausgebildet und gesellschaftlich hochgestiegen ist, desto unsichrer oder gleichgiltiger gegenüber diesen konkreten technischen oder kunsttechnischen Werten ist. Ich will hier nur das Wort „Geschmack" und „Industriekitsch" nennen in Verbindung mit dem „hochgebildeten Deutschen", um eine ganze Wildnis aufzudecken. Künstler und Kunstgewerbetreibende von Urteil begegnen in den Häusern der Hochgebildeten oft unglaublichen Ausrüstungen von Unwerten. Welch eine Unkultur weist das Kunstgewerbe des deutschen Studenten noch heute auf! Alle Versuche von oben und außen, hier zu bessern, sind bisher gescheitert. Daß es bei dem kleinen Mann besser wäre, will ich nicht behaupten.

Diese Rumpelkammern des Kulturpolitikers müßten allmählich verschwinden, wenn man von Grund aus aufbaute, wenn durch staatliche Einrichtungen jedem Deutschen einige Elementarkenntnisse über diese Dinge unserer Kultur vermittelt würden. Das ist nur in der allgemeinbildenden Schule zu leisten, und es ist eine Lehrplan- und Stundenplanfrage.

Es ist aber auch eine Standesfrage. Alle staatlichen Akte, Ehrenbezeugungen, Rechte usw., die diese konkreten Kulturwerte als erheblich tieferstehende hinstellen, hindern das Aufkommen einer breiten konkreten Kultur und eines besseren Gleichgewichtes von Geistestaten und geistigen Leibestaten.

Denn das ist der Kern der Sache, und der traditionelle Irrtum, daß diese Werke des Körpers, besonders der Hand als ganz geistlos und darum minderwertig angesehen werden. Es ist zuzugeben, daß bei den absolut geistigen Taten die Körperfähigkeiten nur eine untergeordnete Rolle spielen. Bei den Taten der Kunst und Technik, überhaupt des konkreten Bildens, spielt manchmal die Ausbildung der körperlichen Fähigkeit, insbesondere

der Hand, z. B. beim Musiker oder Zeichner, eine sehr große Rolle. — Aber niemals ist sie die entscheidende Ursache des Erfolges. Diese liegt stets auf geistigem Gebiete. In hervorragender geistiger Anlage. Und zu dieser müssen wir auch wohl die seltene hohe Verfeinerung oder Stärke des Gefühls und der Phantasie rechnen. Das wesentliche, werteschaffende Organ beim konkreten Schaffen ist doch immer das Hirn, der Geist, der die Hand und das Auge leitet, der die Glieder zu handeln zwingt. Es ist also viel mehr und wesentlich nur geistige Fähigkeit, die die konkreten Kultur- und Handelswerte und hohe militärische Erfolge hervorbringt, und darum hat das jetzige gesellschaftliche Herabsehen und das staatliche Tieferstellen dieser Kulturwerteschaffer etwas Kränkendes. Einen gewissen Ausgleich schafft die innere Befriedigung, die meist die harmonischere Benutzung des menschlichen Gesamtorganismus bei diesen weniger geschätzten Berufen mit sich bringt.

Es ist nun die Frage aufzuwerfen: ist für den Staat das Ziel einer hohen konkreten Kultur oder einer Kultur der konkreten Werte ein erstrebenswertes Ziel, und ist eine breite allgemeine Fundamentbildung, die ihr den Boden bereitet, zu beschaffen?

Die erste Frage muß mit ja beantwortet werden. Wir brauchen sichre und hohe konkrete Werte, weil diese Werte uns täglich tausendfach umgeben und eine innere Moral ausstrahlen, die jetzt der Allgemeinheit meist nicht bekannt ist, die aber lehrbar ist. Und wir brauchen diese hohen Konkretkulturwerte, weil sie für unseren Handel siegbringender sind als Schundwerte, die von Übelgesinnten und Kraftlosen und meist auf dem Wege unlauteren Schaffens und Handelns in die Welt kommen. Wir müssen die hohen Konkretwerte auch deshalb erstreben, weil niedrige unsere Industrie, unsere Technik und Kunst bald zersetzen und zerstören würden!

Ist die allgemeine Bildung zur Erkennung und Schätzung dieser Konkretwerte zu beschaffen?

Ich glaube, daß sie zu beschaffen ist aus der Hand der Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule, der Volks-, der Mittel- und der höheren Schule, und zwar durch das Ausgangstor des Zeichenunterrichtes. Das gilt im besonderen auch für die Lehrerseminare.

Die Frage der Grundlagen für unsere manuellen Kulturwerke ist nach meiner Meinung eine große Angelegenheit! Es ist für mich kein Zweifel, daß die Forderungen der Ethik parallel laufen mit jenen der inneren Moral in den konkreten Dingen der Technik. Die Schaffensprozesse, die nötig sind, gute konkrete Produkte hervorzubringen, müssen getragen sein von einem moralischen, ernsten, edlen Geiste. Einem Geiste, der ethisch gehoben und der charaktervoll ist. Der Geist, der bei diesem Konkretbilden und -gestalten herrscht, ist alles. Die Ethik und die Moral des konkreten Schaffens stützen sich und widersprechen sich keineswegs. Natürlich wären für solche grundmauermäßig gedachten Aufgaben noch manche Grundbegriffe festzulegen, die Lehrbücher und besonderen Lehrkurse zu zimmern. Doch sind dafür die Kräfte aus dem Heere der Künstler, der Kunstgewerbler und der Lehrer zu finden, sie würden sich für eine solche Aufgabe entwickeln lassen! Ich

halte es auch für möglich, verschiedene Grundforderungen und -begriffe so zu formeln, daß sie jedem Laien und Kinde eine richtige faßbare Vorstellung zu geben vermögen, besonders wenn zur Aufklärung Anschauungsmittel zu Hilfe genommen werden.

Eine volle Klarheit über die Grundzüge und -ziele unserer konkreten Kultur- und Handelswerte, die in der ganzen Nation wurzelt, würde bedeutsame Wirkungen auf den Schaffensbetrieb unserer Industrie, unseres Gewerbes und unserer Kunst und weiterhin auf den Vertrieb und Konsum ihrer Produkte haben. Es würde der Boden für allen Schund und unechten Reichtum allmählich abgegraben und eine viel moralischere und echtere Kultur der konkreten Wahrheit und Tüchtigkeit, aufgebracht werden. Diese Konkretkultur würde in besserer Harmonie mit unserer rein ideellen, geistigen Kultur stehen, beide würden eine Einheit sein und sich stützen. Natürlich würde diese geistige und konkrete Idealkultur immer von einzelnen — hoffentlich aber steigenden Minderheiten durchbrochen oder abgelehnt werden. Genau wie es heute Sünder im Gebiet aller Moral gibt, so werden sie auch dann noch im Gebiet der Konkretethik zu finden sein.

Ich hatte schon gesagt, daß diese Lehre der qualitätsvollen und moralischen Werkkultur nicht rein abstrakt durch Begriffe gegeben werden dürfte, sondern daß diese Lehre durch Anschauungsmittel gestützt und die Begriffe teils aus ihnen von dem Schüler abgeleitet werden müßten. Man muß sich vor Augen halten, wie sieht die konkrete Umwelt in Haus und Schule aus? Die Schule hat jetzt so gut wie nichts dergleichen, das als Anschauungslehrmittel wirken und zu Betrachtungen oder zur Verstärkung des Verständnisses geeignet wäre. Das müßte anders werden. In der Schule müßten einige mustergültige Beweisstücke vorhanden sein. Ein kleines technisches und künstlerisches Museum von typischen Produkten muß beschafft werden, das ebenso nützlich und nötig wäre wie die Schmetterlings- und Vogelsammlungen — die naturwissenschaftlichen Kabinette. Diese Sammlung kann kleinere Einzelstücke vom Markt enthalten, vornehmlich muß sie fragmenthafte Qualitätsstichproben verschiedener Techniken enthalten, die geeignet sind, solche in guter und übler Gesinnung, in starker und geringer Schöpferkraft zu erläutern. Abbildungen und Lichtbilder müssen abschließend erläutern.

Das Haus der Eltern minderbemittelter und armer Kinder zeigt heute meist Schundprodukte, die einen unechten Reichtum und ein schlechtes Schönheitsideal in dem Kinde aufziehen. Über höhere aufrichtige Werte im Hausrat werden jetzt im Zeitalter der Fabrik so gut wie keine Begriffe vermittelt. Es ist aber eine Theorie der konkreten Werte ebenso nützlich wie die Theorien der ideellen Werte und Handlungen. Die Tugenden im Gebrauchs- und Luxusobjekt, die Frage des vernünftigen künstlerischen Schmuckes, des schlechten und sachlichen, des unsinnigen Luxusgebrauchsgegenstandes und vieles andere ist zu behandeln usw.

Mir erscheint es Zeit, die Frage aufzuwerfen, ob es sich nicht empfiehlt, dem deutschen Zeichenlehrer einen bedeutenderen Einfluß auf die Entwicklung

der Fähigkeiten der Nation einzuräumen? Dadurch, daß sein Lehrgebiet erweitert und vertieft würde.

Die bisherige verhältnismäßige Enge und Einseitigkeit des Betriebes seines Lehrkreises, teils eine Folge der geringen Lehrstundenzahl für sein Wirken, teils der unzulänglichen Vorbildung, bedingte die verhältnismäßig kleinere Wirkung auf die Gesamtbildung der Nation.

Ich möchte deshalb die Frage zur Diskussion stellen, ob nicht sein Wirkungskreis erweitert werden sollte zu einem Elementarunterricht über die Grundlagen unserer ganzen konkreten Kultur. Dieser Welt gegenüber steht die Welt der immateriellen oder Abstraktkultur, deren Grundlagen die Schule bisher beschaffte. Für die größere Beachtung und Förderung jener aber möchte ich hierdurch eintreten.

Ich glaube, daß der jetzige Zeichenunterricht mehr Segen für unser Volk wirken würde, wenn er nicht nur Zeichenkunstunterricht sein wollte und bliebe — wenn er umgestaltet würde zu einem theoretischen und teils praktischen allgemeinen Einführungsunterricht in die Welt der bildenden Kunst, des Kunstgewerbes und der Industrie. Das würde nach sich ziehen, daß er mehr Stunden erhielte, die bisherigen Übungen dann in diesem ergänzte durch Vorträge und seminaristische Übungen, die geeignet sind, aufklärend über gewisse Begriffe zu wirken. Z. B. ist der Begriff des guten Geschmacks meiner Meinung nach nicht eine unfaßbare Gefühlssache. Der Geschmack ist im wesentlichen auch ein Qualitätsbegriff.

Der Zeichenunterricht sollte auch noch das Ziel verfolgen, die Grundforderungen und -begriffe über unsere ästhetische und konkrete Kultur, die menschengeschaffene Umgebungswelt zu vermitteln derart, daß jeder Deutsche später diese Kulturformen mehr als bisher beachtet, empfindet und Freude daran hat, daß er einige Elementarkenntnisse von ihnen hat und ihnen später Verständnis entgegenzubringen vermag. Diese allgemeinen Grundbegriffe würden die allgemeine Verständigung aller Schaffenden gegeneinander fördern und ein Mittel werden können, mehr Sittlichkeit und Qualität in unsere materiellen Produkte und unsere Umgebungswelt einzuhauchen. Eine allgemeine Bildung von den materiellen Gütern, diese „Materialkulturlehre" würde beide bessern, die Kultur und die Güter, und sie würde das Glück vermehren.

Den Zeichenunterricht möchte ich in zwei Richtungen verändert sehen. Ich möchte, daß er sich durch einen theoretischen vortragsweisen Aufklärungsunterricht über Typen in der Kulturentwicklung ergänzt und daß er sich zum Werk- und Konkretunterricht erweitert. Ich meine etwa damit eine Lehre vom Geschmacksunterricht. Das Wort gefällt mir nicht, weil es die Ziele, die ich verfolgt sehen möchte, zu einseitig erfaßt. Ich spreche deshalb von Konkretkulturlehre oder Elementarwerklehre. Werk im Sinne von Werkstatt der Technik. Zum Kulturbildunterricht des Zeichenlehrers möchte ich sagen: Der Zeichenlehrer könnte durch Hinzunahme vortraghafter Aufklärungsmittel jedem Deutschen auch einige Grundbegriffe über Naturformen, Kunstformen, solche der freien und angewandten Kunst, der

Architekturformenentwicklung (historische Stilformen), über die Photographie, über das Handbild (Zeichnung, Gemälde), das Objektivbild usw. auf den Lebensweg geben. Ueber Dekorationen in Gerät und Gebäude, — bei uns und den anderen Völkern. Dazu könnten Vorbild (Abbildungen) und Lichtbilder unterstützend eingreifen. Es würde beim Zeichenunterricht eine Art Kulturbildunterricht, eine Entwicklungslehre der Formen, die der Mensch schuf, durch das Eingangstor des Auges nochmal zusammenfassend gegeben werden können. Ich verweise hier auf meine Anregung in einem Vortrag für die Leipziger Zeichenlehrer (erschienen in „Schauen und Schaffen" 1911 Heft 23).

Der Zeichenunterricht muß dem jungen Menschen den Begriff des Naturschönen und des Kunstschönen gegenüberstellen und daran den Begriff der freien und dienenden Kunst anschließen, letztere muß sich den Nötigkeiten des Lebens — den Zweckformen organisch vermählen. — So entsteht der Begriff des kunstgewerblich Schönen. Als Hilfsmittel zur Aufklärung haben mitzuwirken das Beispiel und Gegenbeispiel.

Um jene weitere Aufgabe der Geschmackslehre wirkungsvoller lösen zu können und die manuelle und körperliche Fähigkeit zu entwickeln und breiter zur Schätzung zu bringen, sind den Schulen einige Werkstätten anzugliedern. Aber nur für einige ausgewählte Techniken. Der Handfertigkeitsunterricht sollte schon deshalb fortentwickelt werden, weil er mehrere Zwecke und Ziele verfolgt. Er wird 1. das körperliche Wachstum der Jugend heilsam fördern, 2. konkretes Arbeiten allgemeiner schätzen und den geistigen Wert in derartiger Arbeit schätzen und in Autorenkreisen ausbreiten helfen, 3. manchen Techniker besser und schon direkter für den späteren Beruf vorbilden, 4. für die konkreten Dinge des Lebens — für alles körperhafte Menschenwerk besseres Verständnis auf den Lebensweg geben und 5. und zuletzt dem Lehrkörper das Dirigieren der Schüler in mehr geistig- oder für mehr konkretschaffende Lebensberufe erleichtern.

Es wird sich bei der Methode des Unterrichts immer nur handeln können um ein teilweises praktisches Arbeiten im Sinne der Arbeitsschule. Dagegen könnten theoretische Betrachtungen wohl in erschöpfenderer Weise, verstärkt durch Lichtbilder, Vorbilder, Modelle und andre Sammlungsstücke, leichter beschafft werden. Bei dem praktischen werkstattmäßigen Arbeitsbetrieb wird es unmöglich sein, eine große Zahl manueller und maschineller oder gemischter Techniken in sämtlichen Zügen und ihrem ganzen lebensvollen Ernst vorzuführen und zu exerzieren. Es können wohl nur einzelne Techniken stichprobenhaft erstrebt werden. Diese aber sollten ernsthaft und nicht spielerisch oder dilletantisch ausgeübt werden. Selbst wenn das dahin führte, daß nicht alle Schüler täglich praktisch arbeiten könnten. Die Werkstätten aber sollten sich durch Sammlungen von fertigen Mustern aus der bezügl. Technik in ihrer Lehre und Aufklärungskraft ergänzen; auch wenn diese fragmenthaft sind, genügt es wohl vielfach. Jedenfalls müssen sie dem jungen Menschen einen möglichst vollständigen Begriff von einer konkreten Technik auf den Lebensweg mitgeben! Die Schulen selber sollten auch einige Hausratstücke

für Werk- und Festtagszwecke in musterhafter Ausführung besitzen. Um diese zu beschaffen, sind öffentliche Mittel den Kunstgewerbevereinen zur Verwaltung anzuvertrauen. Auf diese Weise wird mit dem Gelde ein Doppelsegen gewirkt. Einmal werden einheimische kunstgewerbliche Kräfte geübt und zum andern mal werden mit deren Arbeit Lehrmittel für die aufkommenden Bürger beschafft, die in den Schulen besten Gegenwartsgeist ausstrahlen und vorbildlich wirken. Ich erinnere an einen Fond für solche Zwecke, den der Leipziger Kunstgewerbeverein vom Rate der Stadt Leipzig erbeten hat.

So würde sich der allgemeinbildende Unterricht im Sinne der Arbeitsschule weiter entwickeln. Diese würde ein Wesentliches schon mit in ihre Lehre einfügen, das bisher gänzlich eine Lücke in der Bildung des Durchschnittsdeutschen war. Es ist gewissermaßen das zweite Bein, das unsere Bildung braucht. Das rein wissenschaftliche abstrakte ist überentwickelt und das andere unentwickelt. Das hat den Deutschen bisher hinken gemacht. Das Bein, auf dem die konkrete Welt der Kunst und Technik marschiert, haben wir verkümmern lassen. Wir dürfen nicht still stehen. Eine Entwicklung ist nötig, die das Augenmerk auf unsere Konkretkultur lenkt. Ich frage, wäre es möglich und empfiehlt es sich, den deutschen Zeichenlehrer zum Konkretkulturlehrer fortzuentwickeln?

Zuerst ist wohl zu erreichen die Ergänzung des Zeichenunterrichtes durch Einführung eines Kulturbildunterrichtes, der allmählich zu verbinden ist mit der erwähnten Materialkulturlehre, dem sogen. „Geschmackskulturunterricht". Darunter ist zu verstehen die Erkennung der ästhetischen und technischen Werte in den materiellen Werken der angewandten Kunst und Technik. Es handelt sich um die Werte in der Erfindungsform (Konzeptionsform) und die Werte in der Technik.

Meine Anregung geht also auch dahin, eine Qualitätslehre vom konkreten Werke der Industrie und Technik der allgemeinen Schulbildung in der Schule hinzuzufügen.

Aus der Praxis

Beobachtungen über die Entwicklung des Kindes beim Bauen mit Bausteinen

Von Walther Krötzsch in Leipzig

Unser Junge W. A. Ekkehard wurde am 21. Mai 1905 geboren. Die dieser Arbeit beigegebenen Bilder nach seinen Bauten datieren vom 28. Januar 1908 an. Der Junge war mithin an diesem Zeitpunkte 2 Jahre 8 Monate alt.

Von einem eigentlichen Bauen im Sinne des Worts habe ich vor diesem Alter nichts beobachten können. Es ist selbstverständlich, daß er mit Bau-

steinen schon vorher gespielt hat, aber dieses Spielen befaßte sich vorwiegend mit der „Erfassung" der einzelnen Objekte und mit der Untersuchung dieser Materalien auf ihre Verwendungsmöglichkeit hin. Daneben ging als praktische Anwendung des „Begriffenen" die Vergleichung der Bausteine mit anderen Dingen, Steinen, Hölzern, Nägeln, Strickknäueln u. a. m. Es ist also zunächst die Freude an der Betätigung überhaupt, die einen so handlichen Gegenstand wie den Baustein so wertvoll macht, es ist in zweiter Linie die große Ausnützungsmöglichkeit, die für das kleine Kind in ihm gegeben ist. Er läßt sich nicht nur setzen, werfen, schieben, er erarbeitet dem Kinde in außerordentlich starker Weise auch rhythmische und Gehörseindrücke, oft genug zum Schrecken des nervösen Herrn Papa, dem das unermüdliche Pochen auf der Diele, der Türe, dem Tische zum Zwecke der Untersuchung von Takt- (Zeit-) und Tonqualitäten zur Qual wird.

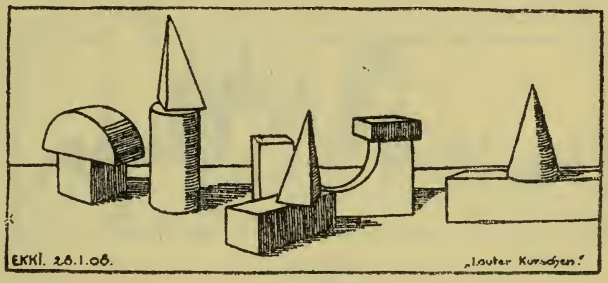

Fig. 1.

Diese Periode des Kennenlernens läuft also der Bauperiode, die ich hier kennzeichnen will, voraus. Wenn das Kind erst so weit ist, daß es irgendwelche Materialien als Bausteine benützt — bei unserem Jungen trat das eben gegen Ende des dritten Lebensjahres auf — dann ist die Beobachtung der Entwicklung des Kindes um vieles leichter, da dann das Bauen wie die Sprache, die Kinderzeichnung u. a. m. zum Ausdrucksmittel wird. Das Bauen als Ausdrucksmittel betrachten, heißt, dasselbe an das Innenleben des Kindes zu binden und aus den Veränderungen in der Verwendung der Spielmaterialien auf Veränderungen im Innenleben zu schließen. Für die Untersuchung ist es dann notwendig, sich nicht nur auf die einzelne mehr oder weniger zufällig gewordene Form zu stützen, sondern dieselbe in Beziehung zu setzen mit allen gleichzeitigen Ausdrucksäußerungen überhaupt. So beobachten wir hier beim Bauen eine ganz ähnliche natürliche Entwicklungsreihe, wie sie im kindlichen Zeichnen, in der kindlichen Sprache auch gefunden worden ist. Noch herrscht in dieser Zeit das Spielen mit Bausteinen vor. Das Kind setzt zwei oder mehr Steine aufeinander, ganz zufällig in bezug auf Form und Gesamtwirkung, es nimmt wieder weg, setzt neue Steine hin u. s. f. Dabei wird durch die Form der Einzelsteine das Gedächtnis angeregt und zur Herbeischaffung von ähnlichen in der Natur wahrgenommenen Formen veranlaßt. Dieses Gedächtnisbild wird für die Deutung des zufällig entstandenen Gebildes von herrschender Bedeutung. Dieselben zwei Steine, die oft ganz unwillkürlich genommen und oft in derselben Verbindung gebraucht wurden,

galten jetzt auf einmal als Kirche. „Lauter Kurschen". In diesem Ausspruche ist die Deutung gegeben und, was das Wesentliche ist, die zur Deutung anregende Form der aufgefaßten Pyramiden wird zugleich schöpferisch vom Kinde erweitert und auf Kegel, Platten und Segmente im gleichen Sinne angewandt.

Mit welcher Weitherzigkeit diese Deutungen erfolgen und in welcher Sprunghaftigkeit die Zielvorstellung sich beim Kinde ändert, zeigt auch die nächste Abbildung, die einen Bau vom selben Tage darstellt. Hier sind viele Steine an der Dielenleiste entlang nebeneinander aufgestellt worden. Der Junge schob die Reihe hin und her, zuerst nur um hier und da einen größeren Stein einordnen zu können; aus diesem Motiv heraus und vor allem aus der Reihenbildung heraus kam die Erinnerung an die Eisenbahn, in deren Nähe wir wohnten, und dieses Gedächtnisbild bestimmte die Deutung der Steinreihe zunächst als „Eisenbahn". Dann, ganz kurze Zeit darauf, als der Junge des „Fahrens" momentan überdrüssig, mehrere Bausteine aufeinander setzte, verschwand die erste Zielvorstellung „Eisenbahn" und die neue „Türme, viele Kirchen" trat auf.

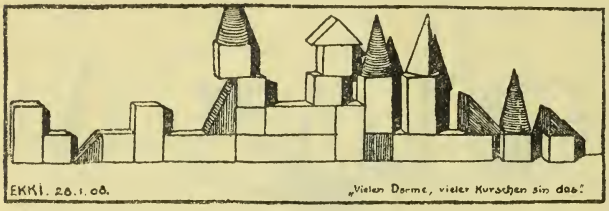

Fig. 2.

Diese Deutung blieb auch, meines Erachtens aus dem Umstande heraus, daß ihm das Aufeinander bedeutend mehr Schwierigkeiten bereitet hatte als das Nebeneinander. Der Arbeitsreiz des Aufbauens verbunden mit der unterbewußten Abfindung mit statischen usw. Einflüssen war stärker als der einfache Bewegungsreiz, der im „Fahren" lag. Ganz beiläufig will ich hierbei darauf aufmerksam machen, daß die Farbe der einzelnen Bausteine bis jetzt noch keinen Einfluß auf die Wahl derselben ausübte. Wie die Zeichnung erkennen läßt, sind die farbigen Steine ganz zufällig unter die weißen gemischt worden. Später geht auch hierin eine Änderung vor sich, die uns in diesem Artikel jedoch nicht direkt berührt.

Das seitherige Bauen läuft hier schon in drei Linien auseinander. Die eine Linie ist, wie das die Bemerkung über die Farbe schon andeutete, die der ästhetischen Ausgestaltung des Bauens durch das Kind. Das Kind fängt jetzt an in der Wahl der Bausteine etwas vorsichtiger zu werden. Es wählt aus, verwirft oder nimmt an, nicht nur unter dem Zwange der Deutungsmöglichkeit, sondern ebenso sehr und später ausschließlich unter dem Einflusse der Wirkung des Gebauten.

In einfachster Weise zeigt das schon Fig. 3. Auch hier handelt es sich um ein Nebeneinander und damit (in jener Zeit) um eine „Eisenbahn". Aber ganz deutlich ist hier der Anfang zur gesetzmäßigen Gestaltung zu erkennen. Nicht nur, daß die Reihe mit aller Sorgfalt eine Gerade

wurde, ohne Zuhilfenahme der Dielenleiste, es ist diese Absicht ebenso in der sorgfältigen Aufsetzung der beiden gleichen Pyramiden auf den Bogen zu erkennen, wie in der Wahl der beiden gleichen Segmente am Anfange des Zugs, der Wiederholung des Bogenmotivs, der Einsetzung des Kegels in die Mitte, zwischen die Pyramiden. Die Zeichnung allein würde mich nicht veranlassen, die ästhethische Absicht mit Sicherheit zu vermuten. Es ist, wie ich oben andeutete, das gesamte Milieu gewesen, das mir diese Annahme aufzwang, dieses fortwährende Wählen, Probieren, Verwerfen und Annehmen. Ganz Ähnliches läßt sich in den Figuren 6, 8, 10, 13 usw. erkennen. Auch da das Bemühen, gleiche Steine zusammenzufassen, die Anordnung genau vorzunehmen. Außerdem möchte ich erwähnen, daß eine große Anzahl von Versuchen, die die Formauffassung des Kindes betrafen, in jener Zeit spielten und eine unbeabsichtigte Förderung der ästhetischen Beurteilung auch beim Bauen gewesen sein mögen. Das würde wenigstens die Vorliebe für gleiche und gleichgroße Steine mit erklären helfen, während die Tendenz des sorgfältigen Neben- und Aufeinander meines Erachtens auf „bautechnische" Einwirkungen zurückzuführen ist. Jedenfalls steht die eine Tatsache fest, daß jetzt das völlig zufällige Bauen spielen nach und nach verschwand und einer gewissen Gesetzmäßigkeit in der Anordnung Platz machte. Damit komme ich zur zweiten Linie, deren Abzweigung in derselben Zeit erfolgt. Wie die ersten Ausführungen erkennen ließen, handelt es sich anfangs häufig darum, die zufällig aufgesetzten Steine auf Grund ihrer zufälligen Ähnlichkeit mit Naturformen nach diesen zu deuten. Die Parallele dazu ist in der Kinderzeichnung und in der Kindersprache zu finden. Die Deutung war abhängig von dem Vorstellungsinhalte und vom Vorstellungsreichtum des Kindes. Der wachsende Reichtum und die ständige Vertiefung und Vereinfachung der Inhalte zu Vorstellungsganzen bringen es mit sich, daß das Kind nach und nach freier in der Benutzung dieser Ähnlichkeiten wird. Es braucht nicht mehr den direkten Anreiz einer Formähnlichkeit, um zu einer Deutung zu kommen. Es deutet aus eigener Machtvollkommenheit heraus irgendwelche Objekte zu Spielformen um. Doch ist diese Freiheit der Phantasiebetätigung nicht die alleinige Folge des reicheren Vorstellungslebens, sondern in gleicher und höherer Weise die Folge des im Kinde sich damit stärker und erregbarer entwickelnden Gefühlslebens. Die primitive Deutung des Anfangsstadiums geht nie völlig verloren, wenn auch nicht mehr die tatsächliche Formähnlichkeit den Ausschlag gibt. Im fortschreitenden Alter ist es meist der stärkere Gefühlsinhalt, der zur Deutung antreibt und der sich dann mit der allernotdürftigsten Formähnlichkeit

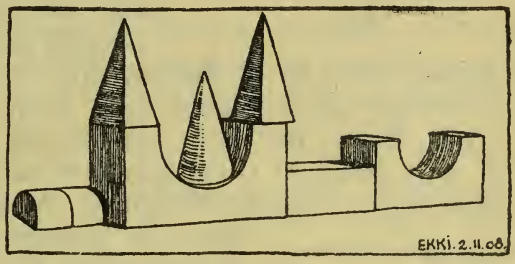

Fig. 3.

begnügt oder auch ganz auf dieselbe verzichtet, wenn ein zufälliger äußerer Anreiz die Spieldeutung in eine bestimmte Richtung zwingt. So zeigt Figur 4 diese nächste Stufe. Die allgemeine Bestimmung „Frauen" erfolgte spontan, die Bemerkung „Hut auf Kopf" geschah erst in dem Augenblicke, in dem er zu den ersten beiden Frauen eine dritte stellte und bei dieser dritten ihm das „Aufsetzen" des Steins infolge von Handungeschicklichkeit — infolge des engen Raumes zwischen den beiden Frauen stieß er an dieselben an — deutlicher bewußt wurde. Der Stein erhielt einen besonderen Wert dadurch und löste die Vorstellung „Hut" aus, er wahrscheinlich hätte ebenso frei diesen Stein als „Kopf" gedeutet, wenn ihm diese Bezeichnung im gleichen Maße geläufig gewesen wäre und dann die gleichen Gefühlsinhalte ausgelöst hätte. Ein weiteres Beispiel für dieses Umdeuten aus der Wirklichkeit durch die Deutungsmöglichkeit zur Spielwirklichkeit gibt das nächste Bild, Figur 5.

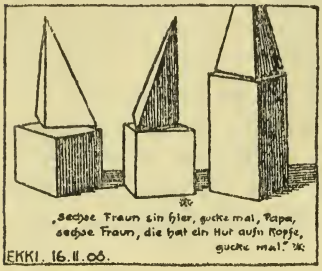

Fig. 4.

Die „Kirche" war fertig, das „da geht ein epip (Vogel, Sperling) drauf" ist so zu verstehen, 1. daß dort oben noch ein Stein hin könne, noch drauf Platz hätte, 2. daß die Vorstellung „Kirche" ihm die Erinnerung „Vögel", die er oft beobachtet hatte, wachrief, und daß 3. die Verbindung des Tuns mit den starken Inhalten, die im „epip" für ihn lagen, ihn zur gleichzeitigen Bestimmtheit brachten: „das is ein epip". Den ganz gleichen Verlauf finden wir übrigens fast stets ganz klar erkennbar, wenn wir einzelne Kinder beim Spielen beobachten. Das Alleinsein zwingt zu viel stärkerer und umfassenderer Phantasiebetätigung als das Gesellschaftsspiel. So hat der Junge späterhin seine Bausteine und seine Baureſultate zu allen nur möglichen Zwecken benützt, mit eben derselben Souveränität schuf er eine Puppe wie ein Pferd, einen Zug wie einen Wagen mit Apfelsinen u. a. m. Der Inhalt dieser zweiten Linie ist der, daß die primitive Deutung der Bauformen aus tatsächlicher Formähnlichkeit mit der wachsenden Erkenntnisgrenze zurücktritt zugunsten einer freieren phantasiereicheren Spieldeutung.

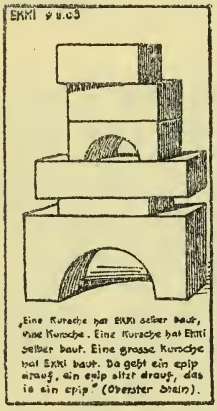

Fig. 5.

Die dritte Linie ist die wesentlich wichtige für uns. Sie betrifft das eigentliche Bauen, das sich aus dem seitherigen Spielen mit Bausteinen ablöst. Es geht allmählich eine Verschiebung vor sich, deren Grundlage im Wachstum des Verstandes zu suchen ist; zwar ist dieses Wachstum einesteils im Kinde selbst liegend, ist einfach eine Äußerung, die sich aus der immer umfassender werdenden Eroberung der umgebenden Welt ergibt, andernteils sind es die Einflüsse, die sich aus dem Bauen selbst ergeben und die dem Kinde in ihrem Bewußtwerden die neue Zielbestimmung geben.

Wir haben gesehen, daß das erste Bauen nach dem Kennenlernen der Materialien fast ausschließlich ein Bauen in der Ebene war, ein Nebeneinander der Steine. Das Aufeinander, soweit es überhaupt vorhanden ist, bestand in dem mehr oder weniger zufälligen Anhäufen von meist nur zwei Steinen. Gleichzeitig beobachteten wir, daß die Steine und ihre Bauformen meist irgendeiner dem Bauen fern liegenden Spielidee dienen mußten, der Eisenbahn usw., daß eigentliche Baumotive der Natur nur aus der zufälligen Formähnlichkeit heraus nachträglich benannt wurden, nicht von vornherein Bauzweck waren. Das ändert sich nun. Die zufällige Deutung wird abgelöst von der Absicht, etwas Bestimmtes zu bauen, und zwar ist damit gleich ein eigentliche Bauzweck gegeben, der dann auch dem Bauen als solchem zugehörig ist. Der Junge will jetzt eine Stube, Kirche, einen Stall u. a. bauen. Auch in dieser Periode ist das ursprüngliche, häufigere Formmotiv das Nebeneinander der Steine. Der Unterschied zwischen diesem Bauen und dem früheren besteht hauptsächlich darin, daß jetzt meist gleiche Bausteine verwendet und diese mit großer Sorgfalt aneinander gereiht werden. Das Kind braucht ganz außerordentlich große Zeitmengen auf, um irgendeinen beliebigen Stein, der aus der Reihe hervorsteht, in die richtige Linie zu bringen. Immer wieder versucht es die Handbewegung genau auf die Kraft einzustellen, die nötig ist, um ein genaues Passen zu erzielen. Ein zu starkes Einwärts- oder Auswärtsschieben veranlaßt jedesmal neue Versuche, bis die Reihe genau geworden ist. Dasselbe trifft zu bei dem Aufeinander von Steinen, wie es in Fig. 6 an einer Stelle zu beobachten war. Mit diesem Bestreben, die Regelmäßigkeit der Bauform zu erreichen, kommt das Kind ganz natürlich dazu, räumliche Formen zu gestalten. Die Wand auf Figur 6 senkrecht an die Wand geschoben, ergab einen so überaus deutlichen Schattenwinkel, daß sich der Begriff Wohnung, Stube sofort aufdrängte. Berührt dieser Eindruck doch alle die Erinnerungsbilder, in denen der Ofenwinkel, der Sofawinkel u. a. m. als „Stube" oder „Laden" dem Spielen gedient hatte. Mit dieser Erwerbung ist dann bald die absichtliche Gestaltung von abgegrenzten Räumen gegeben, wie ein Beispiel in Figur 7 zeigt. Hier handelt es sich von vornherein um die Absicht der Raumgestaltung. Ausgeführt wird dieselbe durch das Nebeneinanderlegen von einzelnen Steinen. Das Aufeinander ist hier vermieden worden, wiewohl Steine genug zur Verfügung standen. Das Wesentliche war eben die Abgrenzung. Gleichzeitig mischten sich in diese Bauabsicht

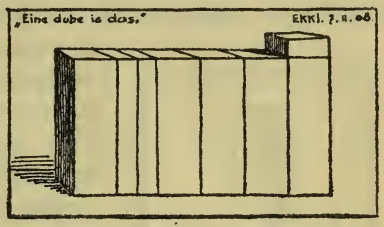

Fig. 6.

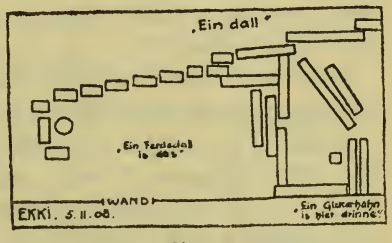

Fig. 7.

Wirklichkeitserfordernisse, die nach Berücksichtigung drängten, die das Interesse so stark beschäftigten, daß rein bautechnische Motive ganz zurückgedrängt wurden. So gab allein die Anordnung der Türe zum Pferdestall zu mannigfacher Ueberlegung Anlaß. Dieses Baureſultat ist nicht das erste überhaupt, das räumliche Abgrenzung bezweckte, aber es war ein besonders überzeugendes Beispiel. Deshalb bringe ich es hierher und füge gleichzeitig hinzu, daß die Zeitbestimmungen in diesen Zeichnungen nicht in bezug auf den Tag maßgebend sind für das Auftreten dieser oder jener Bauform. Vielmehr ist das Bauen naturgemäß auf einen viel größeren Zeitraum ausgedehnt, auch gehen die einzelnen Linien stets durcheinander und ineinander über. Sie verflechten sich und sind nur in der sich wiederholenden Masse vielfachen Spielens zu erkennen.

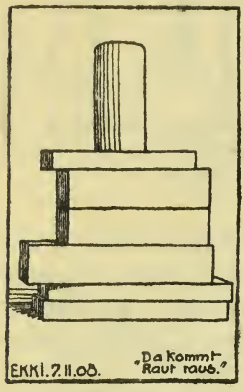

Fig. 8.

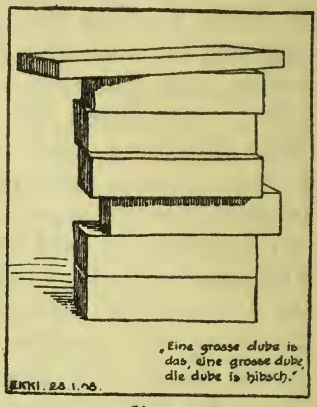

Fig. 9.

Deshalb habe ich auch nicht besonderen Wert darauf gelegt, hier die Bilder in genauer zeitlicher Folge zu geben, sondern so, wie es die Verdeutlichung einer Linie erforderte.

Die interessantere Periode im Bauen des Kindes ist für den Beobachter zweifellos die nun einsetzende der Aufeinanderhäufung vieler Steine zu einem Bauganzen.

Vielleicht ist das die reizvollste Zeit überhaupt in dieser Entwicklungsreihe. Die beiden Figuren 8 und 9 geben das einfache Häufen. Der Bau vom 7. II. 08 ist die ursprünglichere Form: Die Steine sind verhältnismäßig unregelmäßig aufeinandergesetzt, die obenstehende Walze wird während des Bauens, nicht nachträglich, als Schornstein bezeichnet mit der Bemerkung „da kommt Rauch raus". Komplizierter ist schon die zweite Bauform vom 28. I. 08. Hier sind fast ausschließlich gleichartige Steine verwandt worden. Die unteren beiden, zuerst gesetzten sind mit aller Liebe genau aufeinander abgepaßt worden. Das erforderte eine gewisse Arbeit, und die Folge davon ist die, daß bereits der dritte Stein nicht mehr diese Exaktheit aufweist. Wohl ist derselbe noch in gleicher Frontlinie wie die unteren beiden gehalten, auch erst nach Wiederholungen, aber zur ordnungsmäßigen Eingliederung des Steines in die Richtung der Schmalseiten reicht die Geduld nicht mehr aus. Und so zeigt denn der vierte Stein ganz naturgemäß eine weitere Vergröberung. Er ordnet sich keiner Richtung ein, sondern wird einfach aufgesetzt, wie es sich gerade ergibt. Das Bestreben überhaupt hoch zu bauen, viele Steine zu häufen, die Mauer immer weiter aufzuführen, ist stärker als das früher gekennzeichnete ästhetische

Interesse. Zugleich setzt nun für den Beobachter ein Spannungszustand ein, der überaus fruchtbar ist. Der außer der Reihe aufgesetzte vierte Stein trägt sich eben noch. Ein fünfter Stein folgt. Der Zufall will, daß er so weit zurückgesetzt ist, daß das Gleichgewicht wieder hergestellt ist, aber eben nur so notdürftig, und die Spannung, die erst den Beschauer in der Voraussicht der kommenden Dinge faßte, die packt nun auch das Kind. Es fühlt, daß die Wand unsicher ist, aber es erkennt nicht den Fehler des Baus. Es möchte etwas tun, um die Unsicherheit zu beseitigen, weiß aber nicht was, traut sich vielleicht auch nicht auf Grund früherer Erfahrungen zuzufassen, um nichts zu verderben. Und zu dieser Spannung, die die Unsicherheit erzeugt, tritt das Streben, die Wand noch höher aufzuführen. Der nächste Stein wird genommen und ganz vorsichtig aufgesetzt. Er ist fast genau auf dem vierten Steine aufliegend. Die Wand bleibt stehen, ein Aufatmen, ein freudiges Aufblicken und die Hand greift rasch zum nächsten Stein, er liegt auf und der Bau neigt sich langsam zum Fallen. Man muß diese Spannung am Kinde beobachtet haben, um zu begreifen, wie sich dieselbe auch auf den Erwachsenen überträgt, der sehen will, wie das Kind nun reagieren wird. Und hundertfache Beobachtungen sind da möglich. Das Kind ist unermüdlich im Immerwieder-versuchen. Die beiden nächsten Bilder geben schon auf den oberflächlichen Blick hin zu erkennen, was für eine unausgesetzte Arbeit diesem schwankenden Produkte zugrunde liegt. Vier Walzen übereinander, die zweite ungenau aufgesetzt! Beim dritten Stein fällt das Bauwerk ein. Immer wieder wird versucht, die Kirche zu bauen, immer wieder fällt das Erbaute um, weil das Kind sich die Ursache noch nicht erarbeitet hat. Die „Kirche" vom 2. II. 08 hat etwa eine Stunde Zeit gebraucht in fast lautloser Arbeit. Auf demselben Bilde ist rechts einer der oben erwähnten „Stubenwinkel" der Kirche beigegeben. Die Kirche im Bauwerk besteht mithin jetzt aus „Turm" und „Haus". Dieselben Untersuchungen und Versuche über die Frage des Gleichgewichts im Bauen gibt das Bild Figur 11 wieder. Auf dem Bogen lag erst fest auf die schmale Platte und der Viertelbogen. Der lange vierte Stein schob den Viertelbogen über den Rand hinaus, so daß er herabfiel. Aber er sollte doch einmal dabei sein. Wieviel Versuche kostete es bloß, bis er einigermaßen festhielt! Das Bild ist zugleich ein Beispiel für die Veränderung der Zielvorstellung, wie wir sie früher schon kennen lernten: Erst Kirche, dann Eisenbahn. (Schluß folgt.)

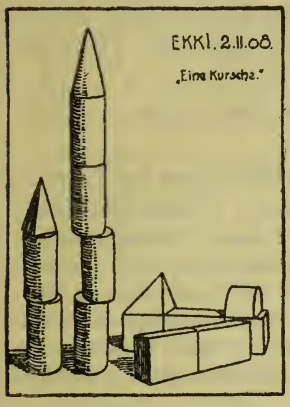

Fig. 10.

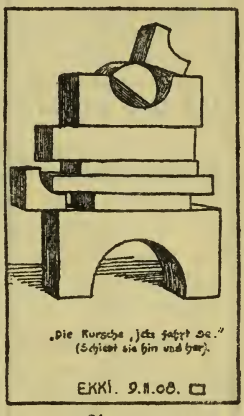

Fig. 11.

Mitteilungen des Vorstandes

Landesverband zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts im Königreich Sachsen

Einladung zur 27. Hauptversammlung, Mittwoch, den 10., und Donnerstag, den 11. April 1912, in Buchholz i. Erzg.

Mittwoch, den 10. April 1912.

Von 8 Uhr vorm. ab:	Anmeldung der Teilnehmer bei der Geschäftsstelle. Ratskeller.
2 Uhr nachm.:	Eröffnung der Ausstellung von Schülerarbeiten. Turnhalle. Die Ausstellung ist bis Donnerstag 5 Uhr geöffnet. Eintritt frei.
1/2 5 Uhr nachm.:	Vorstandssitzung. Hotel Deutsches Haus. (Nicht öffentlich.)
6 Uhr nachm.:	Geschäftliche Verhandlungen der Mitglieder des Landesverbandes. Hotel Deutsches Haus. (Nicht öffentlich.) 1. Geschäfts- und Kassenbericht sowie Richtigsprechung der Jahresrechnung. 2. Wahl des Vorstandes und des Ausschusses. Satzungsgemäß scheiden 2 Vorstands- und 13 Ausschußmitglieder aus, außerdem ist 1 Vorstandsmitglied für den verstorbenen Schatzmeister zu wählen. 3. Wahl des Ortes für die nächste Hauptversammlung. 4. Etwaige weitere Anträge von Mitgliedern.
8 Uhr abends:	Begrüßung der Gäste und geselliges Beisammensein. (Öffentlich.) Hotel Deutsches Haus.

Donnerstag, den 11. April 1912.

1/2 9 Uhr vorm.:	Fachversammlung. Neue Schule, Zeichensaal. Vortrag: Mehr Handbetätigung bei der Bildung des Geistes — eine wichtige Förderung der Arbeitsschule. Bürgerschullehrer Weckel-Dresden.
11 Uhr vorm.:	Öffentliche Versammlung. Neue Schule, Schulsaal. 1. Eröffnung der Versammlung. Begrüßungen. 2. Vorträge: a) Durchführung des Arbeitsgrundsatzes in der Volksschule. Schuldirektor i. R. Herrel-Zwickau. b.) Die Pflege des Geschmackes in der Schülerwerkstatt. Oberrealschul-Oberlehrer Hildebrand-Dresden. 3. Aussprache.
1 Uhr nachm.:	Gemeinsames Mittagsmahl. (Trocknes Gedeck 2,50 M.) Hotel Deutsches Haus. — Anmeldungen hierzu bei der Geschäftsstelle dringend erbeten.
5 Uhr nachm.:	Besichtigung von Sehenswürdigkeiten in Buchholz.
1/2 8 Uhr abends:	Geselliges Beisammensein. Hotel Waldschlößchen.

Für Freitag sind Ausflüge nach dem Fichtelberg usw. vorgesehen.

Die geehrten Mitglieder werden gebeten, die Versammlung in Buchholz recht zahlreich zu besuchen und die Ausstellung mit Schülerarbeiten zu beschicken. (Fahrkarte bis Haltestelle Buchholz-Königstr. lösen!)

Anmeldungen zu letzterer sind — ohne weitere schriftliche Aufforderung zu erwarten — an den Schriftführer, Dresden, Stephanienstraße 88, zu richten. Außer den Arbeiten aus dem Handfertigkeitsunterrichte sind auch solche erwünscht, die im Anschluß an den Schulunterricht hergestellt wurden. Der Anmeldung sind folgende schriftliche Angaben beizufügen: Art der Schule, Alter der Schüler, welche Arbeiten ausgelegt werden, wieviel Auslegefläche nötig ist. Das Auslegen der Arbeiten besorgen die Aussteller Mittwoch, den 10. April, früh, das Einpacken am 11. April nachmittags. Die Gegenstände sind an den Schulhausmann Bilz zu senden.

Der Verbandsvorstand: Kgl. Bezirksschulinspektor Oberschulrat Dr. Prietzel, Dresden, 1. Vorsitzender. Bürgermeister Brink, Glauchau, 2. Vorsitzender. Oberlehrer Liebezeit, Dresden, stellv. Schatzmeister und Schriftführer. Direktor Dr. Pabst, Leipzig.

Der Verbandsausschuß: Oberlehrer Beck, Annaberg. Oberlehrer Engelhardt, Dresden. Schuldirektor Dr. Haupt, Ölsnitz i. V. Lehrer W. Hofmann, Plauen. Lehrer Koch, Leipzig. Bürgermeister Dr. Kretzschmar, Aue. Bürgermeister Kurth, Markneukirchen. Lehrer Löffler Leipzig. Stadtrat Meister, Chemnitz. Lehrer P. Müller, Dresden. Oberbürgermeister Oertel-Zittau. Lehrer R. Parthum, Glauchau. Schulrat Dr. Putzger, Plauen. Bürgermeister Dr. Schanz, Ölsnitz i. V. Bürgermeister Dr. Scheider, Riesa. Lehrer Schimpf, Leipzig. Oberbürgermeister Dr. Schmid, Plauen. Bürgermeister Schneider, Pirna. Lehrer Schurig, Oschatz. Bürgermeister Dr. Seetzen, Wurzen. Lehrer Stephan, Leipzig. Seminaroberlehrer Dr. Stübler, Bautzen. Oberlehrer Zschiesche, Dresden.

Der Ortsausschuß: Schuldirektor Schulze, Vorsitzender. Fabrikbes. Adler. Tischlermeister Brand. Kommerzienrat Brauer. Stadtverordneter Kaufmann Fischer. Bürgermeister Hofmann. Lehrer Hunger. Dr. med. Jacobs. Stadtverordneter Innungsobermeister Kehr; Stadtrat Kommerzienrat Kunze. Posamentenfachschuldirektor Preuß. Buchbindermeister Roedel. Lehrer Rothe. Buchdruckereibesitzer Seidel. Kantor Wagner. Pfarrer Wolff. Stadtverordneten-Vizevorsteher Lehrer Wünsche.

Deutscher Verein für Knabenhandarbeit und Landesverbände. Alle Veränderungen im Mitgliederbestande des Deutschen Vereins und seiner Landesverbände — Anmeldung neuer Mitglieder, Wohnungs- und sonstige Adressen-Aenderungen, Abmeldungen als Mitglieder — sind, um Unregelmäßigkeiten in der Zusendung der Vereinsblätter zu vermeiden, möglichst bald und von jetzt ab nicht mehr Herrn Wilhelm Hansen-Leipzig, sondern dem unterzeichneten Schatzmeister des Deutschen Vereins, Bürgermeister Brink-Glauchau, Königreich Sachsen, anzuzeigen, durch den Mitteilung an den Schatzmeister des betr. Landesverbands und an den Verlag und Versand der Vereinsblätter erfolgen wird.

Glauchau, Königreich Sachsen, den 15. Dezember 1911.

Bürgermeister Brink,
Schatzmeister des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit.

Aus dem Vereinsleben

Dem Deutschen Verein für Knabenhandarbeit und (persönlich) dem Direktor seines Seminars in Leipzig Dr. Pabst sind vom Preisgericht der Weltausstellung zu Brüssel 1910 die Diplome der Goldenen Medaille zuerkannt und durch das Königlich Sächsische Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts übersandt worden.

Beuthen O./S.: In einer Sitzung der „Freien Vereinigung von Handfertigkeitslehrern", die im Dezember hier stattfand, hielt der Vorsitzende der Vereinigung, Herr Samol, einen interessanten Vortrag über den obligatorischen Werkunterricht. Er sprach zunächst über die Lehrgänge der bisherigen Knabenhandarbeit, die trotz vieler Mängel, die ihnen anhaften, doch ihr Gutes geleistet haben, indem sie in manchem Knaben die Lust zur Arbeit erweckten und ihn dem verderblichen Straßenleben fernhielten. Da der Handfertigkeitsunterricht wahlfrei ist, so mußte die Arbeit den Wünschen der Knaben entgegenkommen, und die Lehrgänge mußten dementsprechend zusammengestellt werden, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollten. Wird der Handarbeitsunterricht dagegen obligatorisch, so müssen die Lehrgänge dem Schulunterricht angepaßt werden. Wie dies geschehen kann, zeigte der Vortragende an einem Stoffplan für die Unter-, Mittel- und Oberstufe.

In einem zweiten Referate legte Herr Hörburger die Wichtigkeit des Handarbeitsunterrichts im allgemeinen dar und verbreitete sich über die Schwierigkeiten, die seiner Ausbreitung entgegenstehen.

Nachdem noch die Vorstandswahl vorgenommen und der bisherige Vorsitzende wieder gewählt worden war, wurde angeregt, den Namen der Vereinigung umzuändern, etwa in „Verein zur Förderung der Knabenhandarbeit in Oberschlesien", um so außer den Lehrerkreisen auch weitere Kreise für diesen Zweig der Jugenderziehung zu interessieren. Die freie Vereinigung tritt als körperschaftliches Mitglied dem „Deutschen Verein für Knabenhandarbeit" bei und wählt dessen Zeitschrift als Vereinsorgan. Ihre nächste Sitzung findet Ende Januar 1912 statt.

Personalnachricht

Seinen 70. Geburtstag feierte am 17. Dezember der bekannte und verdiente frühere Seminardirektor Schulrat Robert Waeber. Waeber lebt seit einigen Jahren in Schmargendorf bei Berlin im Ruhestande. Er hat sich namentlich als Verfasser weitverbreiteter Lehrbücher für den naturwissenschaftlichen Unterricht große Verdienste erworben, und zwar schon zu einer Zeit, in der die Abfassung neuer Lehrbücher wirklich noch ein Verdienst war. Aber auch die Frage des Arbeitsunterrichts hat seit vielen Jahren sein volles Interesse gefunden, wie seine Zugehörigkeit zu unserm Deutschen Verein beweist, dessen weiterem Vorstande er schon lange angehört. Fast in jeder Versammlung, die im Laufe der letzten Jahre in Berlin stattfand, hatten wir die Freude, den verdienten Pädagogen begrüßen zu können, der sich als liebenswürdiger Mensch überall Freunde erwirbt. Wir nehmen gern Anlaß, ihm nachträglich unsere herzlichsten Glückwünsche zum 70. Geburtstage darzubringen. Möge er in gleicher Rüstigkeit noch viele Jahre verleben! P.

Kleine Mitteilungen

Berlin: In 30 weiteren Grundklassen der Berliner Gemeindeschulen soll mit Beginn des neuen Schuljahres das Modellieren im Anschauungsunterricht eingeführt

werden. Wir begrüßen diese Entschließung der Schulbehörde als einen wichtigen Schritt auf dem Wege zur Durchführung der Arbeitsschule.

Der von Dr. Neukauf, dem Direktor der städtischen Schulen Koburgs herausgegebene Bericht über die Schuljahre 1909—11 enthält manches Interessante über den praktischen Fortgang der Arbeitsschulidee. Für Heimatkunde wurden 3 Sandkästen angeschafft, in Naturlehre wurde physikalischer Arbeitsunterricht zunächst in einer Klasse eingeführt und sein weiterer Ausbau beschlossen. Auch soll im 2. Schuljahre geformt werden (Warum nicht auch im ersten? D. R.). Von sonstigen Veranstaltungen seien noch erwähnt freiwillige Zeichenstunden, 6 Handfertigkeitskurse, Spielstunden für Knaben und Mädchen, ganzjähriger Schwimmunterricht, Sprachschulkurse, planmäßige, sogar mehrtägige Schulwanderungen, die Schülerbibliothek, die Schulgärten und das Schulbrausebad.

Der IV. Internationale Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst findet im August 1912 in Dresden statt.

Unter anderem wird über folgende Fragen verhandelt werden: Zeichnen, Modellieren und Handarbeit als Ausdrucksmittel in den allgemeinbildenden Schulen. — Die Grenzen des Zeichenunterrichts für gewerbliche und industrielle Berufe künstlerischer Art. — Ausbildung und Fortbildung der Zeichenlehrer. — Geschmacksbildung durch Zeichenunterricht und Handarbeit. — Das Zeichnen im beruflichen Unterricht.

Das vom Verlage B. G. Teubner in Leipzig im vorigen Jahre veranstaltete Preisausschreiben über „die Ausgestaltung der Arbeitsschule" hat zu dem Ergebnis geführt, daß die Abhandlung des Rektors Otto Schmidt in Bernburg (Anhalt) als beste Lösung der gestellten Aufgabe bezeichnet wurde. Sobald die Arbeit im Drucke vorliegt, werden wir sie eingehend würdigen.

Die Einrichtungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht am Lehrerseminar in Hamburg. Mit recht gemischten Gefühlen werden Seminar- und Volksschullehrer einen kurzen Bericht gelesen haben, den Direktor Prof. Dr. Umlauf unter obigem Titel in den „Pädagogischen Blättern" (Okt. 1911) veröffentlichte. Die meisten deutschen Seminarlehrer werden wünschen, auch unter solch ausgezeichneten Einrichtungen, wie sie dort geschildert werden, arbeiten zu können; und jeder Volksschullehrer, der es liest, wird lebhaft bedauern, daß es unmöglich ist, wieder jung zu werden und an solchem Unterrichte teilzunehmen. Diesen Gefühlen ausgesprochener Unlust mischt sich aber das der Freude darüber bei, daß die Gegenwart nicht nur zögernd, sondern an einzelnen Stellen schon herzhaft sich entschließt, Ideale zu verwirklichen, die vor noch nicht zu langer Zeit als Utopien gegolten hätten. Prof. Dr. Umlauf kündigt gleichzeitig eine erweiterte Darstellung in Buchform an, auf die wir dann zurückkommen werden.

Der sächsischen Ständeversammlung ist im Dekret 14 ein Gesetzentwurf zugegangen, der eine tiefgreifende Reform der Lehrerbildung und eine Erweiterung des Seminarkursus auf 7 Jahre bezweckt. Die wesentlichsten Forderungen sind: eine der neueren Fremdsprachen neben dem Latein und obligatorischer Handfertigkeitsunterricht. Das ist ein hochbedeutsamer Schritt. Denn damit wird die Sache des Arbeitsunterrichts außerordentlich gefördert.

Im Kgl. Lehrerseminar zu Leipzig hat man in verschiedenen Schulklassenzimmern die freien Zimmerwände in Höhe zwischen 1 und 2 m mit einem mittelgrauen Oelfarbenanstrich versehen. Das hat sich sehr gut bewährt. Wir haben für alle möglichen Anschauungsskizzen — heimatkundliche, geographische, naturkundliche usw. — einen schönen Raum zur Verfügung, wo diese Skizzen längere Zeit stehen bleiben können. Außerdem aber können wir nun eine große Zahl von Kindern selbst an der Wand skizzieren, zeichnen, rechnen lassen, was mit großer Freude geschieht. Die angegebene Höhe ist für die meisten Bedürfnisse genügend, erleichtert überdies die

Beurteilung senkrechter Maßverhältnisse, da die Höhen von 1 und von 2 m immer angeschaut und andre mit ihnen verglichen werden können. — Wiederholtes Schleifen und Glätten ist allerdings bei der Herstellung erforderlich. Darum stellt sich der Preis bei vorhandenem Leimfarbenanstrich (der abgekratzt werden muß) auf 3,25 Mk. für das Quadratmeter (nach Angaben der ausführenden Firma Knobloch, Leipzig, Südstr.). Kann aber der Anstrich gleich auf dem Mörtel erfolgen, so sind es nur 2,75 Mk. Wandtafeln sind beträchtlich teurer. Beim Gebrauch ist nur darauf zu achten, daß man nicht zu harte Kreide erhalte. Besonders die farbige Kreide muß so weich sein, daß man sie mit Lappen und Schwamm wieder entfernen kann.

Anregungen und Antworten

St. in B. Meine Werkstatt liegt im Keller und ist feucht. Darum rosten meine eisernen Werkzeuge, ohne daß ich dem Einhalt tun kann. Besonders unangenehm ist es bei den Winkeln und Linealen für Papparbeit. Manche schöne Arbeit wurde dadurch schon verdorben. Läßt sich dagegen etwas tun?

Das beste ist natürlich, die Werkstatt in einen hohen, luftigen Raum zu verlegen. Ehe Sie soweit sind, empfiehlt sich zweierlei. Entweder die betr. Winkel galvanisch verzinken lassen — Fahrradfabriken und verschiedene andere Anstalten sind darauf eingerichtet — Preis 40—75 Pfg. das Stück, je nach den Verhältnissen. Man lasse sich ja nicht etwa zur Vernicklung verleiten, dann rutschen die Lineale unter der schwersten Hand. Ueberdies brauchen sie für die Verzinkung vorher nicht auf Hochglanz poliert, sondern nur geschliffen zu werden. — Das zweite Mittel bringt die Werkzeugfirma Paul Kühn, Leipzig, auf den Markt. Ihre Werkzeuge sind auf Wunsch grau angelassen (Mehrpreis 10—15 Pfg. das Stück), was sich bis jetzt als ein völlig ausreichender Rostschutz erwiesen hat. Dagegen hat sich das Lackieren nicht so bewährt.

R. G. aus M. Gibt es für leichtbemalte Holzgegenstände einen besonderen Lack?

Japonlack bei Martin und Fischer, Chemnitz. Die Etikette enthält die Gebrauchsanweisung.

Literaturbericht

M. Mittag: Über den Bildungsgehalt des praktischen Arbeitsunterrichts mit besonderer Hinsicht auf die Raumlehre, dargelegt an praktischen Beispielen. Mit 175 Abbildungen. Verlag von Frankenstein u. Wagner, Leipzig, 1911. Preis Mk. 1.25.

Auf diese neueste Veröffentlichung unseres langjährigen Mitarbeiters konnten wir in einer früheren Nummer unserer Zeitschrift (Nr. 9, 1911) nur kurz hinweisen. Sie verdient jedoch eine so eingehende Besprechung, daß wir ihr auch heute noch nicht völlig gerecht werden können. Denn der Verfasser betritt mit dieser Publikation größtenteils neue Wege, die, abgesehen von seinen eigenen Schriften, in anderen Werken bisher kaum eingeschlagen worden sind. Es handelt sich um die Auswertung des Arbeitsunterrichts für die Erziehung, und zwar in seiner speziellen Form des Werkstattunterrichts. Darüber, daß gerade durch die Werkstattarbeit die rechte Willensbildung in entscheidender Weise gefördert wird, kann heute kein Einsichtiger mehr im Zweifel sein. Dieses Moment ist auch zu keiner Zeit ganz übersehen worden

und neuerdings hat namentlich Rißmann, der Herausgeber der „Deutschen Schule", in seinen höchst verdienstvollen Aufsätzen über die Arbeitsschule nachdrücklich darauf hingewiesen. Der Arbeitsunterricht birgt aber auch noch ungehobene Schätze für die intellektuelle Bildung, und man tritt niemandem zu nahe, wenn man ohne weiteres behauptet, daß nur die wenigsten Lehrer dieses Faches auf diese Tatsache bisher ihr Augenmerk gerichtet haben. Hierzu will die vorliegende Schrift die Anregung geben und die Wege zeigen, die man einschlagen kann, wenn es sich um eine Fruchtbarmachung der geistbildenden Momente handelt, die im praktisch-technischen Unterrichte liegen. Ihr Verfasser ist Kenner und Könner zugleich, und so konnte es ihm auch gelingen, auf dem von ihm betretenen Gebiete der Raumlehre zu zeigen, wie sich der theoretische Unterricht an die praktisch-technische Beschäftigung anschließen und auf dieser Grundlage lebendig und eindringlich gestalten läßt. An wenigen Beispielen, die den technischen Gebieten der Papparbeit und Hobelbankarbeit entnommen sind (Herstellung einer sechsseitigen Schale, Aufziehen eines Stundenplanes, Anfertigung eines Kastens mit Übersturzdeckel, Anfertigung eines Litermaßes, Herstellung einer schmalen Leiste, Einzapfen einer quadratischen Säule in ein rechteckiges Grundbrett, Anfertigen eines Briefständers), wird dies in anschaulicher und eindringlicher Weise gezeigt.

Es bleibt nur zu wünschen, daß die wertvolle Schrift recht aufmerksame Leser findet und daß die darin vertretenen Ideen in die Praxis umgesetzt und auf andere verwandte Gebiete übertragen werden. P.

Dr. A. Pabst: Moderne Erziehungsfragen. 25 Aufsätze, Vorträge und Studien über deutsche und ausländische Schulen. Mit Abbildungen. Preis broschiert Mk. 3.40. Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck und Leipzig, 1911. (Selbstanzeige.)

Wie man über Schule und Erziehung auch denken mag — schließlich wird doch immer die alte Wahrheit bestehen bleiben: Non scholae, sed vitae! Denn darauf kommt es an, daß wir praktische Menschen erziehen, charaktervolle und selbständige Persönlichkeiten, die die Aufgaben des Lebens frisch anfassen und mit Energie durchführen. Alle damit zusammenhängenden Fragen sind im eigentlichen Sinne des Wortes „moderne Erziehungsfragen". In der vorliegenden Schrift werden sie nun nicht nur von der theoretischen Seite betrachtet, sondern es wird vor allem an lebensvollen Beispielen gezeigt, wie ihre Durchführung in der Praxis sich gestalten kann. Die deutsche Schule und ebenso Schulen des Auslandes (Englands, Amerikas, Hollands, der nordischen Länder u. a.), die der Verfasser aus eigener Anschauung kennt, liefern ihm das Material zu einer derartigen Betrachtungsweise. Im Vordergrunde steht natürlich der Arbeitsunterricht, und zwar kann man aus den in dem Buche enthaltenen Reiseberichten dessen so sehr verschiedenartige Ausgestaltung in der Praxis ersehen, die das volle Interesse der Fachmänner finden dürfte. Somit ist zu hoffen, daß das Buch die Erörterung der Arbeitsschulfrage fördern wird, und dies allein schon sichert ihm wohl eine freundliche Aufnahme.

Fritz Gansberg, Demokratische Pädagogik. Leipzig 1911. Quelle u. Meyer. 283 S. geb. Mk. 3.80

Die Darlegungen des hochbegabten Verfassers sind im Grunde nichts weniger als demokratisch. Wohl will die Erziehung das gesamte Volk zu höherer Entwicklung führen, aber das Ziel solchen Tuns ist nicht die Herrschaft des Demos an sich, der unterschiedslosen Masse, sondern des erfahrenen, verständigen und willenskräftigen Teils des Gesamtvolkes. Darum könnte man das Buch mit ebensoviel Recht „aristokratische Pädagogik" nennen, wenn man nämlich unter Aristokratie die Aristokratie

des Geistes und der Gesinnung verstehen will. Das sind die alten Ziele aller Erziehung; aber Gansberg zeigt eigene Wege dahin. Nicht neue Wege, wo gäbe es die! Aber Pfade, die vernachlässigt sind, die von der breiten Straße abweichen, die direkt zur Höhe führen. Drei Forderungen sind es, von denen er zeigt, wie sie allenthalben in die Praxis umzusetzen sind: Ausgehen von der psychischen Natur der betreffenden Kinder; Nötigung zu plastischem Vorstellen; Anregung zu kombinatorischer Anwendung. Freilich wird das nicht mit diesen kurzen Worten dargestellt. Wer überhaupt scharf formulierte Forderungen mit exakten Begründungen in dem Buche suchen wollte, käme nicht auf seine Rechnung. Aufsätze sind es, die mit blendendem Licht den jeweiligen Stoff überschütten und tiefe Schatten entstehen lassen; ausgesponnene Aphorismen. Darum taugt das Buch nicht für den pädagogischen Neuling. Es würde ihn zum Enthusiasten machen, der den Boden unter den Füßen verliert. Desto größeren Wert hat es für den erfahrenen Pädagogen. Anregungen treten uns in ihm entgegen, ausgezeichnete Gedanken in solcher Fülle, daß man auf einmal nur ein kürzeres Stück genießen kann und dann erst Zeit braucht, sie zu verarbeiten. Für den Vertreter der Arbeitsschule aber hat es noch die besondere Bedeutung, daß es ihn der Sieghaftigkeit des Arbeitsschulgedankens gewiß macht. K.

Lion, Stabsarzt Dr. A., Das Pfadfinderbuch. 2. neubearbeitete Auflage. München, Verlag der ärztlichen Rundschau. 1911. Preis geh. Mk. 3.—, geb. Mk. 4.—.

Pfadfinderbewegung und Arbeitsschule haben scheinbar kaum einen Zusammenhang, und doch gehen beide im letzten Grunde auf dasselbe Endziel hinaus: die Erziehung praktischer Menschen, charaktervoller und selbständiger Persönlichkeiten, die allen Aufgaben des Lebens gewachsen sind. „Aktionsbereitschaft" können wir das nennen, worauf es hier ankommt, und in diesem Sinne erscheint uns die Pfadfinderbewegung so beachtenswert, daß wir gern auf das vorliegende Buch hinweisen. Wie der verehrte Herr Vorsitzende unseres Vereins als der Begründer der deutschen Jugendspielbewegung mit Recht gefeiert wird, so werden sich gewiß auch viele Freunde des Arbeitsunterrichts, vor allem die praktischen Lehrer dieses Faches, für die Pfadfinderbewegung interessieren und sich gern den Erziehern zugesellen, die diesen nach unserer Auffassung so wichtigen Bestrebungen zu dienen bereit sind. P.

Über „Joh. Heinr. Gottl. Heusinger als Pädagog" hat Adolf Teuscher in Waldenburg (Sa.) eine interessante Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde bei der Universität Leipzig geschrieben. Die Verdienste Heusingers, auf die zuerst Rißmann, und zwar in einem Aufsatz der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung 1882 hingewiesen hat, werden von Teuscher eingehend gewürdigt. „Ihm gebührt unstreitig der Ruhm, als erster den Anteil der Arbeit an der Entwicklung des Geistes psychologisch festgestellt zu haben. Er hat der Arbeit den Weg gebahnt, auf dem sie vom Fach zum Prinzip emporsteigen konnte, er hat den ersten Schritt vom Handfertigkeitsunterrichte zur umfassenden Idee der Arbeitsschule getan. Der Kern seiner Ausführungen deckt sich mit dem Programm der modernen Arbeitsschule. Darum möchten wir ihn nicht als Begründer der Knabenhandarbeit, sondern als Schöpfer der Idee der Arbeitsschule angesehen wissen. Und in diesem Sinne ist er ein Vorgänger Friedrich Fröbels." P.

Druck von August Pries in Leipzig.

Große Denker

Eine Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen

Herausgegeben von Privatdozent **Dr. E. von Aster**

2 Bände zu je 320 Seiten mit 8 Porträts.
In Originalleinenband ..... Mark 16.—

Band I:

Die Vorsokratiker, Privatdoz. Dr. A. Fischer
Sokrates und die Sophisten
Professor Dr. Raoul Richter
Plato . . . . . Professor Dr. P. Natorp
Aristoteles . . . . Professor Dr. F. Brentano
Die hellenistisch-römische Philosophie
Professor Dr. A. Schmeckel
Augustinus . . . Professor Dr. M. Baumgartner
Thomas von Aquin, Prof. Dr. M. Baumgartner
Giordano Bruno, Professor Dr. R. Hönigswald
Descartes, Privatdoz. Dr. M. Frischeisen-Köhler

Band II:

Spinoza . . . . . Privatdoz. Dr. O. Baensch
Leibniz . . . . . Professor Dr. W. Kinkel
Locke / Hume . . Privatdoz. Dr. A. v. Aster
Kant . . . . . Professor Dr. P. Menzer
Fichte . . . . . Professor Dr. F. Medicus
Hegel . . . . . Dr. H. Falkenheim
Schelling . . . . . Privatdoz. Dr. O. Braun
Schopenhauer . . Professor Dr. R. Lehmann
Herbart . . . . . Professor Dr. R. Lehmann
Nietzsche . . . . . Professor Dr. A. Pfänder
Philosophie d. Gegenwart, Prof. Dr. Windelband

Das Ringen nach einer eigenen Weltanschauung hat wieder zu den größten Denkern der Vergangenheit geführt. Man hat erkannt, daß ihre Philosophie bleibende Werte enthalte, die der Menschheit weiterhelfen im Kampf um die Wahrheit. Freilich sind diese Schätze nicht ohne weiteres zu heben. Verschlungen sind die Wege dieser Geisteshelden. Man bedarf einer Führung zu ihnen, einer Einführung in ihre Denkweise und ihr Lehrgebäude. Das ist die Aufgabe, die sich die Verfasser vorliegenden Werkes gestellt haben, indem sie in möglichst schlichter gemeinverständlicher Weise dem Laien die Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Forschung geben. Die markantesten Philosophengestalten vom Altertum bis zur Gegenwart, von dem griechischen Naturphilosophen, von Sokrates und Plato bis zu Kant und Hegel, Schopenhauer und Nietzsche ziehen an uns vorüber. Jeweils erhellen sie die wichtigsten biographischen Tatsachen, damit wir die betreffende Persönlichkeit psychologisch erfassen können in ihren Beziehungen zu dem Leben und der Wissenschaft ihrer Zeit. Aber das Hauptgewicht ist darauf gelegt, die beherrschenden, charakteristischen Grundgedanken scharf herauszuarbeiten, den Fortschritt der philosophischen Gesamtentwicklung, das Allgemeingültige und dauernd Wertvolle. —

So wird das Werk für jeden, der sich mit philosophischen Fragen beschäftigt, eine Quelle von Anregungen sein.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Volkserzieher

Lebensbilder aus der Geschichte der Volkserziehung von Stadtrat Dr. JULIUS ZIEHEN.

160 Seiten mit sechs Porträts auf Tafeln. Broschiert M. 3.40 In Originalbd. M. 3.80

Eine Volkserziehungslehre ist das längst empfundene Bedürfnis aller an der kulturellen Hebung unseres Volkes arbeitenden Männer, eine Volkserziehungswissenschaft, in der die verschiedenen Gebiete der Kulturpolitik unter einheitlichen Gesichtspunkten betrachtet und ihre Aufgaben im einzelnen bestimmt werden. In ihren Dienst stellt sich das vorliegende Werk, das sich nicht in langatmigen, theoretischen Ausführungen ergeht, sondern dem Leser in fesselnder Darstellung die großen Persönlichkeiten aus den verschiedensten Zeiten, Ländern und Lebenskreisen vor Augen führt, von denen eine jede an ihrer Stelle und nach ihrer Weise durch volkserzieherische Einwirkung an irgendeinem entscheidenden Kulturfortschritt erfolgreich tätig gewesen sind. Der Leser gewinnt auf diese Art einen ungemein vielseitigen Einblick in die wichtigsten Probleme der Volkserziehung, zu deren weiterem Studium ihn zahlreiche Hinweise auf die Fachliteratur anregen.

Auswahl und Ausgestaltung der Lebensbilder sind durch keinerlei politische oder kirchliche Parteirücksichten beeinflußt, im Gegenteil ist darauf Bedacht genommen, auch in dieser Hinsicht die Vertreter möglichst vieler verschiedener Richtung zur Geltung kommen zu lassen, damit der Einseitigkeit, mit der die Probleme der Volkserziehung leider so vielfach aufgefaßt und erörtert werden, auch durch dieses Buch an seinem Teile der Boden nach Kräften entzogen wird. Der Ton der Darstellungen ist so allgemeinverständlich als möglich gehalten, die biographischen Mitteilungen im wesentlichen auf diejenigen Momente beschränkt, die mit dem Kern der volkserzieherischen Tätigkeit in innerer und äußerer Verbindung stehen. So wird das vornehm ausgestattete Werk sicher in allen Bevölkerungskreisen die wärmste Aufnahme finden.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Produktive Arbeit

BEITRÄGE zur Neuen Pädagogik

von **Fritz Gansberg**

8°. VIII u. 234 S. Mit reichem Buchschmuck. Broschiert M. 3.— In Originalleinenband M. 3.40

„Fritz Gansberg ist wieder auf dem Platze erschienen. In 65 Aufsätzen zeigt der Verfasser, wie aller Unterricht in produktive Tätigkeit aufzulösen ist. Damit beantwortet das Werk die Haupt- und Kernfrage der heutigen Schulreform: Was können wir tun, um dem Kinde seine Bewegungslust, seine Arbeitsfreude zu erhalten"? . . . Dieser Gedanke zieht sich durch das ganze Werk hindurch. In allen möglichen Unterrichtszweigen läßt der Verfasser das Kind sich produktiv betätigen und ebnet so die Bahn für die Arbeitsschule . . . Das verleiht dem Buche den praktischen Wert. Es ist für die Zukunft, aber noch mehr für die Gegenwart. Jeder kann sich ein Gebiet heraussuchen, welches er will, und dann Experimente anstellen. Das ist im letzten Grunde auch nur die Absicht des Verfassers."
Deutsche Schulpraxis. Nr. 4. 30. Jahrgang.

„Das Buch regt den Lehrer praktisch an oder rüttelt ihn auf, und darin liegt sein bedeutendster Wert. Gansberg lockt den Künstler im Lehrer, indem er ihm Beispiele zeigt, wie ein rechter Pfadfinder freie Aufsätze macht, wenn er Probleme und Stoffe zeigt, die in der Umwelt des Kindes brach liegen, wie der Anschauungsunterricht lebendig wird, das Rechnen ein rechtes Interesse weckt, das Zeichnen eines der besten Bildungsmittel wird. Darum muß man dies Buch immer wieder **in erster Linie** nennen, wenn es sich darum handelt, für den Gedanken der Arbeitsschule werbende Kraft zu gewinnen."
Pädagogische Zeitung. Nr. 11. 34. Jahrgang.

„Ich habe mich selbst schriftstellerisch um Aufschließung und Besiedelung von pädagogischem Neuland bemüht, und die um Peary schmeicheln Cook nicht, aber von diesem neuen Gansberg muß ich ohne Einschränkung sagen: Die „Produktive Arbeit" ist ein kluges, gehaltvolles Buch, hier ist nach den vielen pädagogischen Zuckerkandbüchern wieder einmal ein Buch voll Sauerteig!

Und so muß ich als präziser Schulmeister zuletzt noch einen Druckfehler der Einleitung korrigieren und sagen: Der neue Gansberg ist ein aussichtsvolles Buch!"
P. G. Münch. Neue Bahnen. Heft 2. 21. Jahrgang.

„Und jedes dieser Kapitel ist **ein Meisterstück,** das Gansbergs Vorzüge: die intensive und eingehende Beobachtung der kindlichen Psyche, den genialen Blick für neue Unterrichtswege und die feine, vornehme Art seiner Diktion ins hellste Licht setzen. Wer überhaupt Interesse an modernen pädagogischen Fragen hat, wird diesen Band immer wieder zur Hand nehmen."
Roland. Heft 7/8. V. Jahrgang.

„Mögen doch diesem Buche zahlreiche Leser beschieden sein; kein Lehrer wird es wieder weglegen, ohne **neue Kraft** geschöpft, ohne Anregungen empfangen zu haben, welche ihm zur Quelle guter Erfolge und somit auch **zum Segen in seiner Berufstätigkeit** werden können."
C. Cornelius Rothe. Das Wissen für Alle. Nr. 22. 1909.

Diesem Heft liegt ein Programm des Seminars für Knabenhandarbeit 1912 be[i]
das wir der Aufmerksamkeit unserer Leser bestens empfehlen.

O. G. Naumann G. m. b. H., Leipzig